Clássicos do pensamento pedagógico:
olhares entrecruzados

Carlota Boto
Organizadora

Coleção
História, Pensamento
e Educação

Série
Novas Investigações
Volume 9

EDUFU

Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados

Carlota Boto
Organizadora

Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados

Coleção
História, Pensamento
e Educação

Série
Novas Investigações
Volume 9

Sumário

Prefácio

Esta obra é uma coletânea. E como é próprio desse tipo de publicação, traz uma seleção de trabalhos versando sobre determinado tema. Tendo como ponto de partida suas próprias pesquisas e na condição de coordenadora do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (Gefhip), Carlota Boto vem se dedicando ao estudo histórico do pensamento pedagógico. Daí sua iniciativa de organizar esta publicação contemplando grandes autores representantes das ideias pedagógicas que se difundiram na modernidade e sobre as quais se funda a escola atual.

Para organizar a coletânea, Carlota partiu, certamente, das dissertações e teses de seus próprios orientandos, que elegeram determinados pensadores da educação como objetos de suas pesquisas. Mas ampliou o alcance da obra mediante convite a outros pesquisadores, que vieram juntar-se a este relevante esforço coletivo. Nesse processo, como sói acontecer, ocorreram algumas perdas ocasionadas por pesquisadores que aceitaram o convite porque evidentemente gostariam de participar desta produção coletiva, mas que, por injunções alheias à sua vontade, não puderam confirmar sua participação. Enfim, chegou-se a um resultado que constitui uma amostra pequena, mas significativa e representativa dos principais pensadores da educação na modernidade, que deixaram sua marca na conformação da escola tal como a conhecemos atualmente.

Falei em "principais pensadores da educação", mas poderia igualmente falar em clássicos do pensamento pedagógico. Mas, por

que clássicos? Com certeza os leitores não terão dificuldade em entender essa referência ao ler, no sumário deste livro, nomes como os de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, que, sem dúvida, correspondem ao conceito de "clássico" que circula de forma difusa no campo educacional em geral e, de modo especial, no meio acadêmico. Mas detenhamo-nos um pouco no significado dessa palavra.

O termo "clássico" é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra "classe", significou inicialmente "de primeira ordem", "de primeira classe", remontando sua origem ao século VI a.C., durante o governo do rei Sérvio Tulio (578-535) quando, na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C., o gramático latino Aulo Gélio passou a designar como "clássico" o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, "clássico" assumiu o significado de referência para os demais, algo que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio e sem rebuscamentos, que é exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de "clássico" como é usado nas classes de ensino, isto é, nas escolas, nas salas de aula.

Vê-se, então, que o termo "clássico" não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. A tendência a considerar o conceito de "clássico" como sinônimo de tradicional, de algo antigo, tem a ver, provavelmente, com o fato de que a época histórica considerada propriamente como clássica é a Antiguidade Greco-Romana. No entanto, tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno, por sua vez, deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, "ao modo de hoje". Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o

momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo tendo nascido em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permaneceu como referência para as gerações seguintes, que se empenharam em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Está aí a razão pela qual a Antiguidade Greco-Romana é considerada a época clássica por excelência, já que as grandes questões que envolvem a identidade do ser humano foram ali formuladas com alto grau de elaboração, o que faz com que essa época permaneça como referência constante para os períodos posteriores. Mas isso não significa que as outras épocas não tenham também os seus clássicos. Em verdade, se a ideia de clássico se reporta aos grandes autores e às grandes obras que souberam captar magistralmente a problemática da época em que foram produzidas alçando suas especificidades ao plano da universalidade, podemos concluir que todas as épocas, de modo especial aquelas que se situam em planos ascensionais do desenvolvimento histórico, geram seus próprios clássicos. Estes, por sua vez, podem ser localizados no âmbito dos povos ou dos países, assim como nas áreas do conhecimento.

Assim, se Grécia e Roma tiveram, por exemplo, no campo da literatura, os seus clássicos como Homero e Virgílio; a Itália teve Dante; a Inglaterra, Shakespeare; a Espanha, Cervantes; a Alemanha, Goethe; a Rússia, Dostoievski; e Portugal, Camões. E o Brasil também não deixa de ter seus clássicos, como Machado de Assis.

Igualmente nós podemos identificar os clássicos tendo por referência as áreas do conhecimento. Assim, desde a Antiguidade, identificam-se os clássicos da filosofia como Platão e Aristóteles na Grécia; e Sêneca e Marco Aurélio em Roma; Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino na Idade Média; e, na época moderna, Descartes, Malebranche, Espinosa e Leibniz pela linha racionalista; e pela linha empirista, Bacon, Berkeley, Locke e Hume, ambas desembocando em

Kant e Hegel. Entre os mais recentes, podemos citar Bergson, Dilthey, Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger e Sartre; Frege, Carnap, Bertrand Russell, Moore e Wittgenstein; Marx, Engels, Lênin, Lukács e Gramsci. Nas ciências físico-matemáticas: Pitágoras, Euclides, Arquimedes, Ptolomeu, Copérnico, Kepler, Newton, Boole, Lobatschewski, Riemann, Cantor, Einstein. Na economia política: Adam Smith, Ricardo, Malthus, Sismondi e, obviamente, Marx, que empreendeu a crítica da economia política clássica. Na sociologia: Comte, Marx, Durkheim, Weber, Bourdieu. Na psicologia: Wundt, Pavlov, Piaget, Skinner, Vigotski. E poderíamos prosseguir mencionando clássicos em outras áreas do conhecimento, como a química, a biologia, a antropologia, a linguística etc.

Em alguns contextos, a ideia de clássico assume uma conotação específica, configurando uma espécie de sentido estrito (*stricto sensu*), distinto do sentido lato (*lato sensu*). É o caso da música, na qual a galeria dos clássicos *lato sensu* ostenta nomes como Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Chopin e Tchaikovsky. No entanto, na história da música, Vivaldi e Bach, juntamente com Monteverdi e Corelli, se inserem no período barroco; Mozart e Beethoven, ao lado de Haydn, integram o período clássico *stricto sensu*; e Chopin e Tchaikovsky, em companhia de Liszt e Brahms, formam o período romântico.

Enfim, a educação também tem seus grandes autores, o que nos permite falar nos clássicos da pedagogia. Na Grécia pode-se destacar Homero, considerado o educador da Grécia, e Isócrates; em Roma, Quintiliano; na Idade Média, Agostinho, Alcuíno, Abelardo e Tomás de Aquino; e na época moderna, Erasmo, Lutero, Melanchton, Montaigne, Ratke, Comenius, Fenelon, La Salle, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Lancaster, Herbart, Froebel, Jules Ferry, Kerschensteiner, Binet, Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Pistrak, Makarenko, Wallon, Freinet.

Do mesmo modo, podemos identificar os clássicos da pedagogia no Brasil, desde Anchieta passando por Azeredo Coutinho

e chegando a Alceu Amoroso Lima, Leonel Franca, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire.

A formação do educador, de modo geral, e em particular a formação do pedagogo, por certo não poderão prescindir do estudo dos clássicos da pedagogia. Já podemos perceber aí a importância da noção de clássico para a educação. Mas são diversas as formas que ressaltam a importância da noção de clássico para a pedagogia. Sumariamente assinalo algumas.

Primeira forma: o clássico fornece, para a realização do trabalho pedagógico, os grandes autores, os grandes textos e os grandes temas que condensam enormes possibilidades de formação das novas gerações.

Segunda: em decorrência, o clássico fornece, também, o critério para a montagem dos currículos escolares, permitindo distinguir entre as atividades nucleares da escola, que compõem o currículo propriamente dito, e as atividades extracurriculares que, pelo seu caráter de elementos auxiliares do processo formativo, só podem ser admitidas na medida em que contribuam para enriquecer as atividades nucleares da escola. Considerando que a finalidade da escola é o acesso ao saber elaborado, que se expressa por escrito, e que é tendo por base os fins a atingir que se deve elaborar o conteúdo e os métodos de ensino, tal saber é a referência clássica para a organização do currículo escolar. Eis porque o componente clássico elementar do currículo escolar é a língua materna (no caso do Brasil, o português) em sua codificação escrita; os outros componentes são: a matemática, ou linguagem dos números; as ciências da natureza que, no ensino fundamental, assumem a forma de "ciências naturais" e, no ensino médio, se constituem nas disciplinas de biologia, física e química; e as ciências da sociedade, tratadas, no ensino fundamental, como história e geografia, às quais se acrescentam, no ensino médio, a filosofia, a sociologia e a psicologia, podendo, em determinadas circunstâncias, haver novos desdobramentos, contemplando-se outras disciplinas, como antropologia e economia. Se considerarmos, além desse aspecto

que se refere à educação intelectual, o desenvolvimento corporal e emocional, o currículo propriamente dito em sua referência clássica envolveria, além dos mencionados estudos da língua escrita, da matemática e das ciências da natureza e da sociedade, a educação física e a educação artística.

Terceira: o clássico fornece um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial, do acessório; o que é duradouro, do efêmero; o que indica tendências estruturais, daquilo que se reduz à esfera conjuntural. Por esse caminho, nós podemos libertar a pedagogia e os pedagogos da quase irresistível atração pelas novidades, o que os torna presas fáceis de modismos e de propostas enganosas que surgem e se difundem com a aparência de grandes achados, mas que logo se desfazem como cortinas de fumaça, sendo substituídas por novas ondas onde os pedagogos passarão a flutuar.

Quarta: finalmente, o clássico fornece a referência para a organização do conjunto da educação como um sistema com níveis e modalidades de ensino articulados e dispostos no espaço e no tempo, constituindo um ambiente estimulante, rico das mais significativas objetivações humanas produzidas historicamente, cuja apropriação pelos educandos lhes propiciará uma formação plena, convertendo-os em cidadãos capazes de exercer em plenitude os direitos e deveres próprios da vida em sociedade.

Para a referida formação, concorre o presente livro ao propiciar uma iniciação aos clássicos da pedagogia. Sim, porque o acesso aos clássicos requer uma iniciação que capacitará a ler, com proveito, os próprios autores. E essa iniciação é assegurada por uma seleção que, se não pôde seguir um critério rigorosamente lógico, contempla o mínimo necessário para abrir aos futuros educadores as portas do fascinante mundo dos clássicos da pedagogia.

De fato, este livro começa por onde necessariamente deveria começar: por Comenius, que nos fornece o arcabouço teórico da organização da escola moderna, ainda vigente na atualidade. É aí,

no século XVII, que se produzem os andaimes em que se apoia a construção da sociedade moderna. Por isso esse século é considerado, por excelência, o século do método. Nesse século faz-se presente Francis Bacon, com o *Novum organon*, publicado em 1620, que inaugura a ciência moderna. Aí também se localiza o momento inaugural da filosofia moderna, com Descartes e seu *Discurso do método* (1637). E igualmente é quando comparece Comenius, com a *Didática magna* (1649), obra inaugural da pedagogia moderna. É, pois, nesse século metodológico que se traçam os caminhos que conduzirão à conformação da sociedade atual, a sociedade burguesa.

Na sequência, a coletânea nos conduz ao século XVIII, com um capítulo sobre Rousseau que delineia, em *Emílio* (1762), as características da educação do novo homem adequado à nova sociedade que estava sendo gestada, análise essa complementada pelo capítulo seguinte, responsável por nos apresentar Pestalozzi que, inspirado em Rousseau, não se contenta, porém, em enunciar os requisitos teóricos da educação do novo homem. Ele vai além, empenhando-se em traduzi-los praticamente nas experiências de "Neuhof" (1774-1780) no Asilo de Stanz, no Instituto de Burgdorf, depois transferido para Iverdon, onde trabalhou durante vinte anos (1804-1824). Com Pestalozzi caminhamos na transição do século XVIII para o século XIX, quando a sociedade burguesa busca se consolidar sob o impulso da Revolução Francesa.

Mas, à medida que o modo de produção capitalista se consolida capitaneado pela burguesia, ele desenvolve internamente sua própria antítese, representada pelo movimento proletário, que busca conduzir a revolução para além dos limites burgueses, como o demonstraram a Revolução de 1848, na França, e a Comuna de Paris, em 1871. Eis porque Gramsci considerou que foi apenas em 1870-1871 que se esgotaram os germes nascidos da Revolução de 1789. Nesse contexto, emergem propostas de educação contrapostas à concepção burguesa, como aquelas apresentadas por Marx em 1866 no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. E o capítulo IV trata

exatamente dessa grande matriz do pensamento educacional contra-hegemônico elaborada por Marx-Engels.

O capítulo V convida o leitor a se inteirar da concepção pedagógica de Dewey (1859-1952). Aqui já nos situamos entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, com a sociedade burguesa já consolidada, uma vez que, após o massacre da Comuna de Paris em 1871, o novo (a burguesia) triunfou ao mesmo tempo sobre o velho (o Antigo Regime) e sobre o novíssimo (o movimento proletário, que impulsionava as transformações para além da sociedade burguesa em direção ao socialismo). Portanto, Dewey já pensa a educação no quadro do imperialismo, momento em que os teóricos dos Estados Unidos expressam a consciência de que integram um mercado mundial no qual só poderão competir com países como a Alemanha e o Japão por meio de um ensino mais qualificado, que assegure maior habilidade às massas de operários norte-americanos. Nesse contexto, Dewey irá entender que a escola artesanal deverá ser substituída pela escola industrial. Daí assentar sua teoria da educação sobre dois conceitos básicos: a democracia e o industrialismo. Embora tenha consciência de que a resistência das "classes possuidoras" constitui um obstáculo ao desenvolvimento da democracia, Dewey não se dispõe a lutar contra ela. Para o autor, o papel da escola é o de minimizar as diferenças de classe, possibilitando a adaptação à sociedade existente. A pedagogia de Dewey é a pedagogia da época imperialista. Tendo nascido no país mais desenvolvido do mundo, sua pedagogia não deixa de captar os germes da educação do futuro, mas o faz de modo contraditório, mesmo porque, nas condições do capitalismo avançado, as contradições dessa sociedade se manifestam de modo mais vivo e mais visível.

Os capítulos seguintes contemplam seis autores situados inteiramente no século XX. Constata-se, nesse caso, que a escolha recaiu sobre pensadores contrastantes com as ideias pedagógicas hegemônicas. Assim, temos Gramsci (capítulo VI) e Snyders (capítulo VIII), situados ambos declaradamente no campo marxista. Korczak

(capítulo VII), raramente lembrado nos compêndios de história da pedagogia, mereceu destaque em razão da força da construção prática da pedagogia autogestionária no ambiente de orfanato. O objeto do capítulo IX, Ariès, foi acolhido tendo em vista a importância, para a pedagogia, de seu clássico estudo sobre a história da infância. No cenário latino-americano, a escolha incidiu sobre Dussel, um nome também ausente dos textos de história das ideias pedagógicas. Assim, em lugar dos clássicos reconhecidos do pensamento pedagógico latino-americano, como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Pedro Varela (Uruguai), Benito Juárez (México), Simón Rodríguez (Venezuela) e Andrés Bello (Chile), que se empenharam em organizar a educação nos respectivos países guiando-se pelas ideias pedagógicas do Iluminismo Europeu, comparece na coletânea o já citado Enrique Dussel (capítulo X), cuja obra busca descolar-se do eurocentrismo desenvolvendo uma concepção pedagógica latino-americana de caráter autóctone. No caso brasileiro, a escolha recaiu sobre Paulo Freire (capítulo XI), também situado no campo contra-hegemônico; sobre Maurício Tragtenberg (capítulo XII), cujo pensamento traz a marca da irreverência e da heterodoxia; e, por fim, sobre José Mário Pires Azanha (capítulo XIII), que articulou a intervenção política na gestão da educação com uma fundamentação teórica consistente bebida nas fontes da Filosofia Analítica.

No conjunto dos treze capítulos, esta obra propicia uma instigante iniciação ao mundo dos clássicos do pensamento pedagógico. Instigante, porque incorpora na sua composição autores contra-hegemônicos, o que, de quebra, facilita o entendimento de que os clássicos se constituem em guia no processo de construção de nosso próprio pensamento, não exigindo, porém, uma adesão irrestrita. Tais clássicos captaram magistralmente a problemática própria de sua época, incitando-nos a capacitar-nos para compreender radicalmente os problemas centrais de nosso tempo, o que implica que nos tornemos capazes de nos posicionar criticamente diante deles.

Considero, enfim, de grande relevância a iniciativa de Carlota

Boto ao organizar e tornar disponível uma coletânea tão rica de possibilidades formativas. Recomendo, pois, vivamente sua leitura, não apenas aos estudantes e pesquisadores da pós-graduação em educação, mas a todos os professores, de modo geral, e especificamente aos alunos que vêm se preparando nos cursos de pedagogia e licenciatura para o exercício do trabalho docente.

Dermeval Saviani
Campinas, setembro de 2017.

Apresentação

O território do pensamento pedagógico constitui um cenário no qual se inscrevem teorias educacionais elaboradas e reinterpretadas ao longo de tempos e de espaços que reinstituem constantemente seus variados significados. Compreender os modos contemporâneos de educar, basicamente sob a chave escolar, requer a compreensão de um conjunto de maneiras de apreender o objeto. Ou seja: como diferentes sociedades, em diferentes movimentos e estágios, instauraram formas diversas de projetar e avalizar as maneiras particulares e coletivas de se lidar com a educação da infância? Como a escola foi vista e pensada ao longo dos tempos? Quem são os intérpretes que merecem ser lidos?

Os autores aqui reunidos compreendem que a história do pensamento pedagógico, sob a chave da interpretação das ideias e das teorias educacionais, ainda tem algo a dizer à Pedagogia. Sabe-se que os modos de ser e de atuar na escola e na família são ancorados por um conjunto de teorias e de interpretações pedagógicas passível de ser delineado e vastamente documentado à luz da trajetória que compõe a obra de inúmeros reputados autores do território pedagógico. Beber nessas fontes inequivocamente supõe compartilhar com elas algumas de suas indagações. Significa, mais do que isso, buscar compreender, com elas, as maneiras pelas quais as questões intelectuais que interrogaram a educação em tempos passados foram por nós interpeladas em momentos posteriores. Sob tal perspectiva, cabe perguntar: que tipo de legado possuímos hoje do movimento de ideias e de práticas educativas que deram lugar às maneiras e aos formatos de nossos modos de ser

escola? Essa talvez seja a principal indagação que os autores aqui agremiados se propuseram a enfrentar. Mais do que dialogar com a especialidade do tema, o objetivo traçado aqui é o de traduzi-lo: ou seja, procurar ampliar suas ideias para um público amplo. Nesse sentido, o conhecimento é compreendido por sua interseção: interseção entre assuntos variados e trançados no domínio pedagógico, entre matrizes diversas e orientações metodologicamente entrecruzadas. As várias perspectivas encontram sua unidade no formato de um compêndio de síntese voltado para o aprendizado: aprendizado dirigido aos cursos de formação de professores, mas dirigido também a todos os que, interessados pela matéria do ensino, pretendam aprimorar sua compreensão acerca de autores cujas obras são alicerces e referências conceituais e analíticas que marcaram os modos de pensar e de agir da escola que chegou até nós. Evidentemente não se trata de uma história linear. O caminho é sinuoso. No entanto, no percurso, é possível verificar a existência de uma tendência, os modos pelos quais alguns caminhos foram sendo palmilhados, as maneiras coletivas pelas quais certas opções foram sendo desenhadas. A escola que o mundo moderno viu nascer é progressivamente a instituição que se dirigirá cada vez mais a mais gente.

João Luiz Gasparin dá início à coletânea com um capítulo que, como sinaliza o próprio título, aborda “A infância e seu processo educativo em Comenius”. O pensamento de Comenius, no século XVII, como se sabe, é reputado fundador de uma dada maneira de se compreender a educação escolarizada. Comenius escreve sobre o ensino coletivo em classes, teoriza sobre a acepção de método na educação, reflete acerca da organização de um sistema escolar estruturado tendo por princípio uma dada representação da condição de criança, mas também sobre uma determinada classificação dos saberes. Como bem destaca o autor, Comenius – filho da Guerra dos Trinta Anos – será um “peregrino permanente”; daí sua obsessão em projetar um prospecto de escolarização que contasse com professores e com livros. O ensino terá como grande alicerce o contributo do livro, que

auxiliará o professor a dar movimento e ritmo ao aprendizado coletivo. Acreditando que tudo pode ser ensinado a todos, desde que graduadas as idades do aprendizado, Comenius pensa uma escola para cada idade da vida. Cada uma dessas escolas terá suas próprias características e seu próprio roteiro de método, e será estruturada levando em consideração um conjunto específico de saberes. Gasparin mostra em seu texto que, pelo projeto de Comenius, entre o nascimento e a morte, seriam oito as escolas que abrangeriam a "universalidade da vida". Ao analisar a escola da infância e a escola da puerícia em seus vários aspectos, o que Gasparin traz à tona é a própria concepção de infância de Comenius e, em alguma medida, a representação da criança na Morávia do século XVII. Mais do que isso, mostra a atualidade dessa reflexão para meditarmos a propósito de questões ainda candentes no domínio dos estudos sobre a infância e a educação infantil.

O capítulo intitulado "Natureza, sociedade e educação: elementos para uma leitura contextualizada de *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau", de autoria de Ana Carolina Theodoro, versa sobre a interação da construção de *Emílio* com outros trabalhos de Rousseau. *Emílio* é aqui interpretado como um texto a ser colocado ao lado de *O contrato social* e das demais obras de Rousseau. Sobretudo, o que se procura destacar é a relação entre o homem de natureza, a construção do homem civil e o processo de educação que se interpõe entre ambos. A educação é tomada como uma rota, quer para o aprimoramento moral da sociedade, quer para a construção de um novo pacto. Nesse sentido, o capítulo ilumina a obra pedagógica de Rousseau, estabelecendo as conexões entre a matriz política de seu trabalho e sua reflexão sobre a infância e sua formação.

Bruno Bontempi Jr., em "O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827)", procura demarcar as principais ideias do educador, entrelaçando sua biografia, sua produção teórica e sua prática educativa. Nesse sentido, mostra como o projeto de Pestalozzi pressupunha uma regeneração da sociedade por meio da reforma da educação. Trabalhando com crianças órfãs, desenvolve

um método pelo qual a aprendizagem se torna derivada das intuições. A experiência de aprender tornar-se-ia, por tal estratégia, desafiadora. Bontempi Jr. demonstra que, valendo-se de brincadeiras e da experiência cotidiana como fonte do aprendizado, Pestalozzi conseguiu ensinar a muitos. Sua experiência foi reconhecida por políticos de seu tempo e observada por pedagogos que marcariam o debate pedagógico do momento logo a seguir, como Froebel e Herbart. Autor de fronteira, tem seu lugar assegurado na propagação do que viria a ser conhecido na história da pedagogia como ensino intuitivo – e o capítulo escrito por Bruno Bontempi mostra isso claramente.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes, no capítulo intitulado "Marx, Engels e a educação", trabalha a obra de Marx e Engels, buscando nela a dimensão pedagógica. Nesse sentido, a autora alerta para o fato de que as questões pedagógicas da obra estão integradas a uma concepção mais ampla, de crítica social das relações capitalistas. Pontua, ainda, o papel do trabalho como categoria fundamental para operar o pensamento de Marx e Engels. Explicita também o conceito de modo de produção como resultante do antagonismo salário e capital. Carmen Sylvia destaca o lugar que Marx confere à concreticidade histórica como propulsora tanto das permanências quanto das mudanças. A educação, nesse território, só pode ser compreendida se tomarmos a referência de Marx e Engels como um processo de socialização que extrapola em muito os muros da escola. Pensar a educação, por sua vez, é pensar o fenômeno da alienação – e o texto sublinha isso. É referir-se às relações entre ensino e trabalho, é pensar a ideia de uma educação integral e fundamentalmente o conceito de uma escola unitária, capaz de agregar a formação geral com a educação profissional. Todas essas discussões são enfrentadas nesse capítulo.

Em "Dewey: o lugar da educação na sociedade democrática", Christiane Coutheux Trindade procura revisitar o lugar do pensador John Dewey na construção dos parâmetros e dos significados de uma escola democrática. Estudioso da cultura e da educação, Dewey via na escola o palco de formação do sujeito democrático. Nesse sentido,

para a configuração de uma sociedade pautada pela democracia como um conjunto de regras do jogo, o preparo da convivência em níveis democráticos será fundamental. E a escola será a instituição que cimentará a sociabilidade democrática. Como bem destaca Christiane Trindade, democracia é atributo da cultura; e liberdade e democracia constituem, para a lógica do pensamento de Dewey, uma aposta moral. Dewey é extremamente original quando, no final do século XIX, lança *Meu credo pedagógico* e, a partir dali, dá novo significado à discussão das relações entre matéria e método. Para ele, a educação – como as demais atividades da vida – não admite que se perca a interação entre os meios pelos quais se desenvolve uma atividade e o seu fim. Sob tal ponto de vista, a escola e a educação precisarão ser sempre pensadas e repensadas à luz do que Christiane qualifica por "razoabilidade das normas". Essa seria a agenda para criar uma escola democrática passível de cimentar uma sociedade efetivamente democrática. Como assegura Trindade, em Dewey, "a escolarização é, pois, o momento oportuno de preparo e exercício primeiro da experiência democrática".

Também o capítulo intitulado "A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci", de Deise Rosalio Silva, aborda a relação entre educação e cultura no âmbito da construção da democracia. Mas Gramsci, comparado a Dewey, segue por outro caminho. A pedagogia de Gramsci discute as relações, na composição do que posteriormente seria compreendido por moderno modelo de escola, entre as tensões sempre existentes entre direção e rigor, por um lado; e acaso e espontaneidade, por outro. Gramsci assume a diretividade do modelo escolar como um valor a ser defendido, considerando-se o fato de que a educação pressupõe um compromisso com a ação social. Deise Rosalio evidencia em seu texto o papel que tem a ideia de "promoção do espírito crítico e investigativo" na conformação da escola unitária e humanista valorizada pelo pensamento de Gramsci. A escola de Gramsci é aquela transmite o acervo de cultura historicamente acumulado, mas é também aquela que possibilita ao aluno uma apropriação crítica e criativa desse legado.

"Janusz Korczak e os direitos da criança: entrelaçando vida e obra" é o título do capítulo de Ana Carolina Rodrigues Marangon. Trata-se de estudo voltado para a reflexão acerca da obra pedagógica do educador polonês que, na primeira metade do século XX, desenvolveu relevante atividade pedagógica com crianças pobres em um orfanato e que tinha por referência de método maneiras autogestionárias de lidar com a organização das crianças. A prática educativa do Lar das Crianças teria sido, bem como a obra teórica de Korczak, exemplo relevante para a defesa dos direitos infantis. Ele formou, no Lar das Crianças, uma verdadeira "república de crianças", e lá – como bem demonstra Marangon – responsabilizava as próprias crianças por parâmetros de administração e de convivência. Mártir da Segunda Guerra Mundial, Korczak foi levado para um campo de concentração e lá exterminado com suas 200 crianças, e sua obra permanece viva como uma mensagem a pais e educadores, recordando a todos nós que qualquer discurso sobre os direitos da infância deverá vir necessariamente acompanhado da meticulosa escuta das narrativas e das vozes infantis.

Em "A obra de Georges Snyders: cultura e política como pressupostos de uma escola progressista", Aline Helena Iozzi de Castro Serdeira trabalha o pensamento pedagógico do autor em questão, cuja teoria apresenta a escolarização como instrumento de uma forma específica de educação, imprescindível para o que será posteriormente a formação política. Para Snyders, como destaca Serdeira, o conhecimento, nesse sentido, é fonte de esclarecimento e de liberdade, e será tarefa da escola garantir acesso universal a bens culturais que são propriedade de todos. Herdeiro da perspectiva gramsciana, Snyders é um adepto da cultura clássica na escola. Para ele, a escola que transmite saberes e valores, a escola que elege, seleciona e pauta o roteiro de seus conteúdos proporciona ao aluno também espaços de alegria. A especificidade dessa alegria escolar tem a ver exatamente com o movimento e a forma pela qual a vida escolar se organiza em seus rituais, em seu dia a dia, em seus usos e em seus

costumes. Mas a especificidade da alegria escolar tem a ver, sobretudo, com a relevância dos significados dos conteúdos culturais que, como legado simbólico, a escola transmite e preserva.

O pensamento de Philippe Ariès entra aqui pela mão de Raquel Discini no capítulo intitulado "Philippe Ariès: a paixão pela história". O capítulo perfaz a trajetória do historiador, buscando reconstituir alguns aspectos de sua obra, em especial de seu célebre trabalho acerca da *História social da criança e da família*, expondo a tese sobre a historicidade da sensibilidades sociais a propósito da infância. Esse clássico de Ariès foi, como diz Discini, "largamente utilizado" e já sofreu revisões e controvérsias, mas certamente tem o mérito de ter colocado sob as lentes da historiografia um tema que, até então, era considerado menor e de alcance mais restrito. Ao situar a historicidade dos sentimentos de infância, Ariès confere uma nova missão à pedagogia. Ao situar no tempo e no espaço as relações e interações que são estabelecidas socialmente entre adultos e crianças, o historiador marca um novo olhar para a formação das novas gerações. O capítulo de Raquel Discini demonstra que pensar a escola moderna e o aprendizado das crianças nas classes requer também que se lide com a historicidade dessas práticas e dos componentes simbólicos que as envolvem, na perspectiva de, nas palavras da autora, "desnaturalizar as relações entre a criança, a escola, a família e o mundo social". O capítulo não apenas expõe, mas polemiza com a tese de Ariès e certamente convida o leitor a refletir sobre o tema das várias infâncias que são percebidas e significadas pelas várias sociedades de cada tempo.

O capítulo de Daniel Pansarelli sobre "Enrique Dussel e a pedagogia latino-americana" trabalha uma vertente apontada pelo próprio Dussel sobre o significado político de uma pedagogia latino-americana. Pautado pelas questões da diversidade, o trabalho traça uma biografia intelectual do autor e procura trazer suas ideias para o campo da história do pensamento moderno. Nesse sentido, há uma problematização dos sentidos da modernidade reportando-se ao valor operativo de se construir um sujeito que, em alguma medida, faz a

si mesmo. Pansarelli opera, pois, com o conceito heiddegeriano de ser no mundo e com a noção lévinasiana de alteridade para chegar à filosofia da libertação de Dussel, que se organiza basicamente em torno da ideia de outro. Assim, afirma Pansarelli, projetar o campo da pedagogia recorrendo ao pensamento de Dussel significa indagar quem será o outro nas relações educativas. Com isso, a história do pensamento pedagógico ganha nova tonalidade, mais contextualizada e mais afeita a pensar temas sócio-históricos.

Em seguida vem o belíssimo capítulo de Lisete Regina Gomes Arelaro e Maria Regina Martins Cabral, intitulado "Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora." Esse texto busca pensar a atualidade do pensamento de Paulo Freire, apontando nele, em primeiro lugar, uma conexão dialética entre vida e obra. Nesse sentido, os apontamentos biográficos são feitos à guisa de registro da fertilidade de sua produção e de sua militância nos vários momentos de sua vida. Mais do que isso, o capítulo opera conceitualmente com ideias-força da produção de Paulo Freire, evidenciando seu lugar na obra: educação bancária, educação crítica, prática de liberdade, educação dialógica etc. O interessante, nesse capítulo, é que, sem que isso tenha sido proposital, ele retoma e estabelece uma síntese de praticamente todos os temas tratados nos capítulos anteriores, oferecendo o vigor do pensamento do autor na esteira de um diálogo de que o pedagogo certamente era tributário. Assim, Paulo Freire aparece como o ponto de chegada de uma tradição que lhe é anterior.

O trabalho de Dóris Accioly e Silva, intitulado "A educação escolar na obra-trajeto de Maurício Tragtenberg: legitimação do poder versus autogestão pedagógica", propõe-se a abordar o pensamento de Maurício Tragtenberg à luz da categoria obra-trajeto. Tomando por referência a coerência entre a trajetória de vida e a lógica interna do pensamento do autor, Accioly e Silva recorre não apenas aos livros e artigos produzidos por Tragtenberg, mas também a entrevistas dadas pelo autor e a depoimentos de pessoas que com ele conviveram. Nesse sentido, o artigo descortina a dimensão de mestria intrínseca à

figura intelectual de Maurício Tragtenberg no cenário do pensamento pedagógico brasileiro da segunda metade do século XX. Além disso, o capítulo sublinha o caráter heterodoxo da obra do autor no que toca a suas referências teóricas, que mobilizam o pensamento de Weber, de Marx e toda a tradição anarquista, bem como a originalidade de uma obra que se propõe, como método, a ser desafiadora, instigante e intrigante. A dimensão pedagógica desse trabalho só pode ser devidamente palmilhada quando se tem em conta a vastidão do repertório de Tragtenberg. Com ele, o discurso da pedagogia era substantivamente deslocado...

O capítulo escrito por mim – Carlota Boto –, intitulado "Trilhas de um mestre: o legado político e pedagógico de José Mário Pires Azanha", pretende desenvolver uma reflexão sobre a obra pedagógica do autor tratado, traçando um quadro analítico com vistas a apreender alguns dos conceitos e ideais norteadores de sua obra. Nesse sentido, inicia-se a reflexão com a análise de alguns aspectos de seu trabalho de doutoramento em meados dos anos 70, e a perspectiva ali desenvolvida acerca do que Azanha compreende por experimentação educacional. Em seguida, considera-se haver três outros textos seminais na obra do autor, destacando-se um artigo publicado no princípio dos anos 80 acerca das diferentes compreensões do conceito de democratização quando aplicado a questões de ensino. No início da década de 90, dois trabalhos seriam postos a público: sua tese de livre-docência sobre a fertilidade dos estudos do cotidiano no campo da educação e um artigo publicado na *Revista USP* (1990/1991), intitulado "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas". Em uma época em que a pesquisa educacional brasileira não se debruçava sobre a categoria da cultura escolar, Azanha aponta, com pioneirismo, nessa direção.

Enfim, autores diferentes foram abordados também sob formas diversas. A coletânea pretendeu ser, nesse sentido, um convite para revisitar o pensamento de autores considerados clássicos, indagando deles seus específicos modos de ver a infância e a educação de seu tempo. No conjunto, é possível reconhecer proximidades e distâncias,

filiações teóricas e ressonâncias. Com chaves conceituais variadas, os pensadores dialogam entre si, especialmente porque o que há de comum entre eles é a tentativa de compreender modos de agir e formas de se compreender a educação como prática social e objeto de reflexão em seu tempo. São tempos entrecruzados que conversam entre si. Esse foi o desafio de todos os pesquisadores que redigiram os diferentes capítulos deste livro. Cabe aos leitores, agora, a tarefa de conferi-lo.

Carlota Boto
São Paulo, maio de 2017.

A infância e seu processo educativo em Comenius

João Luiz Gasparin

Comenius: dados biográficos

A obra de um pensador é sempre mais facilmente compreendida quando se tem presente o contexto físico, social e histórico em que o autor viveu, pois o tempo e o espaço determinam, em boa medida, sua produção intelectual. A subjetividade, que apreende o real de forma peculiar, sofre a interferência do entorno. Os escritos expressam as características individuais, mas ao mesmo tempo traduzem o conteúdo histórico-social daquele período. Assim, ao apresentar alguns dados biográficos de Comenius para melhor compreender seu pensamento, situamos o autor e sua obra no século XVII, na Europa.

João Amós Comenius nasceu em 28 de março de 1592, em Nivnice, na Morávia, região pertencente ao Reino da antiga Boêmia, hoje República Tcheca. Sua família fazia parte do grupo religioso denominado Unidade dos Irmãos Boêmios, que seguia uma moral austera e tinha a Bíblia como base e regra de fé. Nas escolas da Congregação, o ensino era ministrado em língua vernácula, enquanto nas demais ainda predominava o ensino em língua latina. Em 1611, havendo concluído os estudos secundários em sua pátria e tendo em vista o ministério eclesiástico, Comenius foi envido à Alemanha, onde

se matriculou na Universidade Calvinista de Herborn, transferindo-se depois para a Universidade de Heidelberg, onde concluiu seus estudos. Em 1614, retornando à sua pátria, assumiu a função de professor na escola latina onde havia estudado antes de ingressar na universidade. Tornou-se pastor da Unidade dos Irmãos e reitor das escolas pertencentes a eles. Mais tarde, foi elevado ao posto de bispo e arcebispo, os cargos mais elevados da Congregação. Estava sempre atento ao ensino e à vida eclesiástica, sem descuidar dos acontecimentos políticos que afetavam seu povo. Participou de todas as vicissitudes políticas da Guerra do Trinta Anos, iniciada em 1618, bem como de todos os percalços religiosos entre protestantes e católicos, tornando-se um peregrino permanente, cuidando de sua comunidade religiosa. Para não abjurar de sua fé protestante, ele e sua congregação foram obrigados a exilar-se em Lezno, na Polônia, onde se uniram a um grupo mais antigo de irmãos também exilados. Lá escreveu sua obra mais conhecida, *Didática magna.* Desejava que essa obra fosse um instrumento de reconstrução das escolas e de sua pátria, quando a ela retornasse. *Didática magna* expressa bem o momento da passagem gradativa do feudalismo ao capitalismo. Essa obra constitui-se de quatro partes: 1) os fundamentos teológicos e filosóficos da educação; 2) os princípios da didática geral; 3) a didática especial das letras, ciências, artes mecânicas, moral e piedade; 4) o plano orgânico dos estudos.

Outra obra que merece destaque para compreender o seu autor como teólogo, filósofo, educador e reformador social é a *Deliberação universal acerca da reforma das coisas humanas,* constituída de sete livros, dentre os quais ocupa o centro a *Pampaedia (Educação universal).* A *Deliberação* destaca o espírito universalista comeniano, constituindo-se de uma exortação contínua à reforma universal de todas as coisas humanas, que somente poderia ser levada a efeito pela *educação universal.*

A *Pampaedia* mostra que é necessário, possível e fácil educar todos os homens em todas as coisas, totalmente. Para isso se requerem, segundo o autor, escolas universais, livros universais e professores universais.

Os ideais comenianos consistiam em reformar as escolas por meio da didática e realizar a transformação radical da sociedade tendo como instrumento básico a educação universal.

Comenius, após longa, agitada e fecunda existência, faleceu em 15 de novembro de 1670.

A infância e seu processo educativo em Comenius

A questão que nos desafiou a elaborar o presente artigo foi assim formulada: qual a concepção de infância que se encontra nas obras educacionais comenianas e qual o processo de educação nelas proposto para as crianças?

O objetivo consistiu, portanto, em explicitar como os escritos comenianos retratam a criança no século XVII e qual a proposta educacional para essa faixa etária.

Para a elaboração do presente artigo, elegemos como fontes de investigação, entre suas obras educacionais, as que julgamos fundamentais por se referirem mais diretamente à educação universal e ao processo escolar de ensino e aprendizagem: *Didática magna* e *Pampaedia.* Da obra *Didática magna* destacamos os capítulos XXVII: "As instituições escolares devem ser de quatro graus, em conformidade com a idade e com o aproveitamento"; XXVIII: "Plano da escola materna"; XXIX: "Plano da escola de língua nacional". Esses capítulos tratam da infância e dos conhecimentos a serem adquiridos nesse período de vida. Em *Pampaedia,* o mesmo tema é abordado nos capítulos VIII: "A escola da formação pré-natal"; IX: "A escola da infância: o regaço materno"; "A escola da puerícia".

Selecionamos também *Artificii legendi et scribendi tirocinium* (*O aprendizado da leitura e da escrita*), que trata especificamente do processo de alfabetização. Nessas obras, além dos temas gerais da educação e da didática, estão expressas as concepções de criança e de infância, bem como os processos familiares e escolares para a educação dessa faixa etária.

A infância e seu processo educativo

Comenius (1970, p. 20) parte do pressuposto filosófico de que ao homem é possível e necessário ensinar tudo: "O homem, imagem de Deus, nasce potencialmente capaz de tudo, mas se não for instruído, permanecerá rude e privado de qualquer habilidade".

Assim, em sua intenção de explicitar a concepção de infância, afirma que o ser humano tem necessidade de ser formado para que se torne homem. Como "animal educável", ele se tornará homem à medida que se educa. É inata no homem a aptidão para o saber, mas não o saber em si. Este deverá ser adquirido experimentalmente: "Ninguém acredite, portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi formado naquelas virtudes que o fazem homem" (Coménio, 1976, p. 120). O homem, portanto, por meio de sua inata aptidão para tornar-se homem, somente conseguirá seu intento pelo ensino, pela educação, pela cultura, pois viemos ao mundo como uma tábula rasa, sem nada saber. Assim, a todos os que nasceram homens é necessária a educação, para que se tornem verdadeiramente homens. Essa educação far-se-á com muita facilidade na primeira idade. É nesse período de vida que a criança deve ser educada.

O modelo da educação da criança, Comenius vai buscá-lo na natureza, tendo como fundamento evidente que é semelhante a condição do homem e da árvore:

> Efectivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons e doces tem necessariamente de ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias) mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nele não

> se plantam os gérmens da sabedoria, da honestidade e da piedade. (Comênio, 1976, p. 127).

Como toda árvore, para que seja útil, deve ser cultivada desde pequena para que sirva a seu senhor, assim o ser humano, para que se torne tal para si e para os outros, necessitará de ser educado desde pequeno, isto é, na primeira idade. Comenius (1976) aponta as seguintes razões para que educação se inicie na infância: a incerteza de quanto tempo viveremos e que temos de nos preparar para o fim desde o início de nossa vida; o fato de que se deve começar a educação muito cedo, pois não se deve passar a vida a aprender, mas a fazer; todas as coisas, e também o homem, formam-se muito mais facilmente enquanto são tenros; os anos da infância e da juventude são os mais aptos para a formação, por isso têm longa duração; tudo o que se adquire na primeira idade torna-se firme e estável.

A educação das crianças incumbe primeiro aos pais, isto porque, como foram os autores da vida, a eles também compete a formação. Todavia, dada a dificuldade de muitos pais de educarem seus filhos, introduziu-se o costume de os confiar aos professores para que estes os formassem. Nesse processo de educação, Comenius, em *Didática magna*, afirma que as instituições escolares devem ser de quatro graus, conforme a idade e o aproveitamento das crianças e dos jovens. Em cada um dos graus deve ser definido um tempo para que, ao término, o educando tenha cumprido tudo o que é exigido em cada período, tomando por guia a natureza, cuja regularidade se estabelece em quatro estações. Desta maneira, divide em quatro partes distintas o tempo de formação, cada uma com seis anos e uma correspondente escola peculiar:

1) regaço materno, ou seja, a escola da infância – a primavera;
2) escola primária ou da língua vernácula, da puerícia – o verão;
3) escola de latim ou ginásio, da adolescência – o outono;
4) academia e as viagens, escola da juventude – o inverno.

Nessas escolas, os conhecimentos devem ser ministrados em graus crescentes, mas de uma forma específica, assim expressa por Comenius (1976, p. 411): "Segundo as leis do método natural, as disciplinas não devem ser ensinadas separadamente, mas sempre todas em conjunto, da mesma forma que uma árvore cresce sempre toda em cada uma de suas partes [...]". Todavia, em cada um dos graus há distinções. Parte-se das coisas que serão ensinadas de modo geral e rudimentar, na escola materna, exercitando os sentidos externos, ascendendo para a particularidade e para os sentidos internos: "Com efeito, o verdadeiro método de formar adequadamente os espíritos consiste precisamente em que, primeiro, as coisas sejam apresentadas aos sentidos externos, aos quais impressionam imediatamente" (Comenius, 1976, p. 412).

Ao tratar dos planos de ensino em *Didática magna*, Comenius refere-se, em primeiro lugar, ao plano da escola materna (de 0 a 6 anos). Nela, tomando a natureza como modelo, afirma que os ramos principais de uma árvore aparecem no tronco desde os primeiros anos. Depois, apenas se desenvolvem. "Do mesmo modo, todas as coisas, em que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhe plantadas logo nesta primeira escola" (Coménio, 1976, p. 415). Assim, explicita o processo de ensino e aprendizagem na escola materna, na qual deverão ser ensinados e aprendidos os conceitos gerais que servirão para toda a vida do ser humano:

> *Metafísica*: alguma coisa, nada, existe, não existe, desta maneira, de outra maneira, onde quando.
> *Ciências físicas*: água, terra, ar, fogo, chuva, gelo, pedra, animal; nomes do próprio corpo, que são os fundamentos da ciência natural.
> *Ótica*: luz, trevas, sombra, cores: branco, verde, azul, preto, vermelho.
> *Astronomia*: céu, sol, lua, estrelas e seus movimentos diários.
> *Geografia*: monte, vale, campo, rio, aldeia, castelo, cidade.
> *Cronologia*: hora, dia, semana, ano; primavera, verão, outono,

inverno; ontem, amanhã, depois de amanhã.
História: recordar-se dos fatos acontecidos.
Aritmética: pouco, muito; contar até dez; notar que três é mais do que dois.
Geometria: grande, pequeno, largo e estreito, grosso e fino; entender o que é linha, cruz, círculo; medir as coisas com palmos, braçadas.
Estática: ver e pesar as coisas com balança; pesar as coisas com a mão, para saber ser são leves ou pesadas.
Artes mecânicas: transportar uma coisa de um lugar para outro; ordenar coisas; construir, destruir, unir, desunir.
Dialética: conversas se fazem por meio de perguntas e respostas.
Gramática: pronunciar corretamente a língua materna – letras, sílabas, palavras.
Retórica: o gesto deve corresponder às palavras; o tom de voz deve corresponder à qualidade da conversa; distinguir a entonação de uma pergunta e de uma resposta.
Poesia: ensino de pequenos poemas.
Música: aprender salmos e hinos sagrados.
Economia doméstica: aprender os nomes dos membros da família, o nome das partes da casa, dos utensílios domésticos.
Política: as pessoas da cidade se reúnem na Câmara; existem senadores, presidente, secretário, reis, rainhas, príncipes.
Moral (ética): deve receber fundamentos solidíssimos em: temperança, limpeza, veneração, obediência, veracidade, justiça, caridade, trabalhos; aprender a falar e a manter silêncio; paciência, cortesia, urbanidade, religião e piedade (Coménio, 1976, p. 415-423).

Essas são as metas e as tarefas da escola materna tratadas em *Didática magna.*

Em outra obra, *Pampaedia,* ou seja, *Educação universal*, Comenius volta a tratar dos níveis escolares, mas agora abrangendo

a universalidade da vida, e apresenta oito diferentes escolas: escola da formação pré-natal, escola da infância, escola da puerícia, escola da adolescência, escola da juventude, escola da idade adulta, escola da velhice, escola da morte. Considera, assim, que toda a vida deve ser abrangida pela escola.

Partindo do pressuposto de que os pontos principais da felicidade humana consistem em nascer bem, viver bem e morrer bem, inicia suas orientações aos pais sobre o primeiro ponto: nascer bem – a escola pré-natal.

Os cuidados com os filhos devem iniciar-se antes que eles nasçam, antes mesmo da concepção, seguindo o modelo da natureza, na qual, para semear, preparam-se primeiro o terreno e a semente; depois da semeadura, tomam-se todos os cuidados para que as ervas daninhas não prejudiquem o crescimento da nova planta.

A escola do regaço materno terá, portanto, três classes:

> I. Na primeira dessas classes, ter-se-á cuidado com a futura prole à distância, preparando-se para contrair matrimônio com prudência, com honestidade e com piedade; II. A segunda classe começa com a realização do matrimónio e quando a esperança da prole está já mais próxima; III. A terceira classe ocupa-se da prole já concebida, até o nascimento. (Coménio, 1971, p. 190).

A preocupação comeniana com a educação da criança se inicia, portanto, bem antes do nascimento. Mas, de fato, a ação educativa direta dos pais sobre a criança inicia-se com seu nascimento, porque "a criancinha (*infans)* é um homem acabado de nascer, que entrou no mundo há pouco, inculto (*rudis)* em todas as coisas e que deve, por isso ser educado (*erudiendus)* em todas as coisas" (Coménio, 1971, p. 195). O homem rude é a matéria e o objeto de todas as escolas; o homem a ser educado é o fim da educação e de toda a atividade escolar. Dessa forma, o trabalho da escola consiste em transformar o ser humano inculto em um novo ser humano, culto: "Numa palavra, o homem

verdadeiramente culto é aquele que, como viva imagem de Deus, apreende com a inteligência todas as coisas, exprime com a palavra todas as coisas, demonstra com factos todas as coisas, na medida em que isso é possível a uma natureza finita" (Coménio, 1971, p. 196). As sementes e os fundamentos dessa educação, portanto, devem ser lançados na infância, pois uma reforma universal de todas as coisas depende da primeira educação. Como nas sementes está toda a essência das plantas, assim na infância as faculdades estão latentes, por isso encerram maiores possibilidades educativas do que no resto dos estudos e da vida. "A infância é a primavera da vida, durante a qual não deve descurar-se a ocasião de preparar o pequeno campo do espírito" (Coménio, 1971, p. 199), no qual devem ser semeadas, desde o início, as sementes de uma vida digna, caso contrário, os vícios da primeira educação acompanhar-nos-ão durante todo o tempo de nossa existência.

O homem tem necessidade de uma vigilante educação desde a primeira infância. Essa educação incumbe aos pais, pois os filhos são carne de sua carne, sangue do seu sangue, espírito de seu espírito: "Em suma, importa admitir que é naturalíssimo que os filhos tenham como primeiros educadores aqueles que tiveram como pais, e aqueles que foram autores de sua vida sejam também para eles autores de uma vida honesta, santa e feliz" (Coménio, 1971, p. 202). Seguem-se, depois, os pedagogos, os preceptores, os educadores, os professores que suprem tudo o que os pais não puderem dar a seus filhos. Todavia, tanto pais quanto professores devem estar atentos para que não se percam as primeiras ocasiões da educação, pois torna-se evidente "com o exemplo de todas as coisas, que só é firme e estável aquilo de que se embebe a primeira idade, [...] de modo que as primeiras impressões agarram-se profundamente nele (o homem) e não permitem ser removidas pelas que vêm depois". Isto Comenius afirma porque parte do princípio de que "as crianças sabem em potência todas as coisas; em acto, apenas aquelas que aprenderam". Na verdade, sua potência é indefinida e aberta para todas as possibilidades. Com base nela, Platão emitiu a opinião do eterno retorno do mundo e disse que "aprender é recordar"

(Coménio, 1971, p. 205). Aqui firma-se o princípio de que algo que é repetido e incutido na infância (o hábito) transforma-se em natureza. A primeira idade é o momento da semeadura, as demais idades são os momentos da colheita. O que o homem semear no início de sua vida, isso ele colherá mais tarde.

No processo de formação da criança, Coménio (1971, p. 210) mostra que são seis as classes da educação infantil:

I. a classe puerperal, até a idade de um mês e meio;
II. a classe do aleitamento, até a idade de um ano e meio;
III. a classe dos balbucios e dos primeiros passos;
IV. a classe da linguagem e da percepção sensível;
V. a classe dos bons costumes e da piedade;
VI. a primeira escola coletiva, ou seja, a classe das primeiras letras.

Ao tratar dessas seis classes de educação das crianças, Comenius (1971, p. 217) volta a afirmar que "no homem, as raízes de todas as coisas e de todas as acções lançam-se na primeira infância. Tudo o que se faz a seguir é o efeito de um processo de desenvolvimento". Neste caso, o que vale são os bons exemplos dos mestres, porque ensinar é guiar, partindo do pressuposto de que o guia vai à frente indicando o caminho correto: "Os bons exemplos devem ser dados sem dar na vista, para que as crianças não tenham a impressão de que os adultos querem intencionalmente guiá-las, mas julguem que tudo acontece com a maior naturalidade" (Coménio, 1971, p. 218).

Complementando a fase da educação infantil, Comenius passa para a escola da puerícia, que trata da sábia e vigilante formação da juventude dos 6 aos 12 anos.

Nessa escola, como na anterior, continua afirmando que "em todos os domínios, todas as coisas que precedem determinam as que se seguem e põem-lhe o fundamento" (Coménio, 1971, p. 229). Por isso é de grande importância que cuidemos dos fundamentos, porque tudo o que as crianças ouvem, fazem, veem, tratam nessa fase da vida se torna a base sobre a qual se assentarão as demais escolas.

Para tratar dessa escola, Comenius (1971, p. 229-230) inicia com a explicitação do conceito de criança:

> As crianças (*pueri*) são homens de tenra idade destinadas a suceder àqueles de que agora é constituído o mundo (o Estado, a Igreja e a Escola).
> São homens? Logo, devem ser educadas para a plenitude humana.
> São crianças? Logo, devem ser tratadas como crianças, isto é, segundo a capacidade de compreensão própria de sua idade.
> São homens de amanhã? Logo, para que realmente o venham a ser, sejam instruídas naquelas coisas que poderão vir a ser úteis aos homens.

O processo de educar as crianças deve ser gradual, segundo as etapas de sua idade, empregando o tempo da puerícia em trabalhos leves, mas que sejam prenúncio dos trabalhos mais pesados e sérios. Mesmo as coisas leves devem ser feitas com seriedade, pois as crianças são capazes disso, ainda que seja à sua maneira. Para esse trabalho são necessários professores dedicados e engenhosos: "Portanto, o professor da escola primária deve ser mais sabedor que os outros e ser remunerado com um salário maior em relação aos outros" (Comênio, 1971, p. 231). Essa escola tem como objetivo e fim possibilitar que o educando imprima agilidade ao corpo, aos sentidos e ao espírito, isto porque "as coisas que são aprendidas quando se é criança, não só são assimiladas mais rapidamente, mas também mais perfeitamente" (Coménio, 1971, p. 23). A escola da puerícia é também chamada de escola da língua nacional para a qual todos devem ser enviados, tanto meninos quanto meninas: "O objectivo e a meta da escola de língua nacional é ensinar a toda a juventude, dos seis aos doze (ou treze) anos de idade aquelas coisas que lhe serão úteis durante toda a vida" (Coménio, 1976, p. 427-428). Destacam-se entre essas coisas: ler correntemente; escrever caligraficamente, rapidamente, em conformidade com as regras gramaticais da língua vernácula; contar, medir, cantar; aprender de cor salmos e hinos sagrados; saber de cor o catecismo, as principais

histórias e máximas das Sagradas Escrituras; aprender e pôr em prática os ensinamentos morais; aprender acerca das condições econômicas e políticas; aprender a história geral do mundo; aprender as coisas principais da cosmografia e das artes mecânicas (Comênio, 1976).

Para atingir os objetivos propostos, Comênio (1971, p. 232-233) apresenta seis classes, cada uma com seu programa e seu respectivo livrinho:

I. Estreia das letras
II. O mundo em imagens
III. Ética das crianças, inferida das coisas sensíveis e da análise da natureza humana
IV. Um compêndio das histórias bíblicas
V. Uma síntese das doutrinas essenciais da Bíblia
VI. Uma coleção de adivinhas (enigmas) para crianças

Os livros propostos devem ser universais, escritos em língua nacional, contendo toda a matéria de cada classe quanto à instrução, à moral e à piedade; metódicos, fazendo avançar a inteligência de grau em grau; ornados com figuras. O método a ser seguido deve ser agradável, de modo que todas as coisas sejam feitas como num jogo, no qual tudo seja posto diante dos olhos.

A matéria dos livros das várias classes é a mesma, o que muda é a forma:

> Portanto, em conformidade com o número de classes, estes livros serão seis, diferentes entre si, não tanto pelas matérias tratadas, como pela forma. Com efeito, todos tratarão de todas as coisas; mas o primeiro apresentará os aspectos mais gerais, mais conhecidos, mais fáceis; o seguinte promoverá a intelecção de aspectos mais especiais, mais desconhecidos e mais difíceis ou oferecerá um modo novo de considerar as mesmas coisas, para fazer saborear novas delícias aos espíritos, como dentro em breve se mostrará. (Comênio, 1976, p. 430).

Nesses livros, tudo deve ser adaptado aos espíritos infantis, que, por natureza, são inclinados às coisas agradáveis, jocosas, lúdicas. Todavia, deve-se sempre misturar o útil ao agradável.

Os livros da escola da puerícia, em cada classe, devem ter nomes suaves, agradáveis, que encantem as crianças. Esses nomes são tirados da jardinagem, pois a escola se compara a um jardim.

Aconselha Comenius (1976) que se dediquem aos estudos dos conteúdos desses livros e das demais atividades da escola quatro horas por dia: duas de manhã, quando serão cultivadas a inteligência e a memória; duas à tarde, para exercitar as mãos e a voz. Os livros, exprimindo elegantemente todo o conteúdo a ser trabalhado, foram assim denominados por Comenius (1971):

> Primeira classe – *plantarium* – canteiro – contendo o alfabeto, o silabário, o vocabulário, os números e pequenas preces. Essa classe terá três turmas: dos principiantes, isto é, dos que soletram; dos adiantados, que já leem; dos mais adiantados, ou seja, dos que já escrevem.
>
> Segunda classe – *seminarium* – viveiro – no qual já deve estar presente um resumo de todas as coisas, isto é, da pansofia (sabedoria universal). Mesmo sem grande profundidade, essa classe deve trazer uma análise de tudo o que se deve saber: de todo o mundo, de toda a alma, de toda a Sagrada Escritura.
>
> Terceira classe – *violarium* – campo de violetas – um resumo mais amplo e rico do conteúdo. Esse livro deve apresentar às crianças a ética, inferida das coisas sensíveis, especialmente da natureza, como da água, do sol, da árvore, do cão, da floresta, da rosa: "Eis, como é possível tirar, de todo o gênero de criaturas, infinitos exemplos e aplicá-los às acções humanas, com grande proveito para as crianças" (Coménio, 1971, p. 240). Nessa fase escolar, as crianças devem habituar-se a observar, a falar e a fazer tudo o que é bom para a vida presente e futura, tendo sempre em vista a felicidade eterna.
>
> Quarta classe – *rosarium* – roseiral – análise do mundo da natureza, juntamente com a prática. Nessa classe, deve ser dada uma primeira explicação detalhada da Revelação Divina: Deus é o poder eterno; o

> homem é a imagem de Deus. O mundo é o domicílio, o refeitório e a escola do homem; a Sagrada Escritura é o livro de Deus; os Profetas foram homens de Deus; os Apóstolos foram homens de Deus.
> Quinta classe – *viridarium* – vergel, parque – Essa classe é o lugar apropriado para ensinar os pontos essenciais da doutrina bíblica, preparando os alunos para a piedade: "Acima de tudo, as crianças devem ser advertidas de que o olhar de Deus está sempre voltado para elas e para suas acções" (Coménio, 1971, p. 246).
> Sexta classe – *paradisus* – jardim – ocupa-se principalmente das adivinhas, enigmas de tema religioso e moral, das fábulas e parábolas, adaptadas a essa idade.

Em todas as classes da Escola da Puerícia devem ser feitos muitos exercícios, mas deve-se cuidar para que não passem além dos sentidos. Nesse sentido, devem ser feitos exercícios de escrita: "Logo que cheguem à escrita, as crianças deverão ser exercitadas na *caligrafia*, no I e no II anos; na t*aquigrafi*a (escrita rápida), no III e IV anos; e na *ortografia,* no V e VI anos" (Coménio, 1971, p. 255).

Além das especificidades próprias de cada escola, propõe Comenius uma regra geral para todas elas:

> Na Escola da Puerícia deve dar-se uma cultura geral, sem ter em consideração aquele que é nobre e aquele que é plebeu, e aquele que virá a ser artesão, comerciante, agricultor, sacerdote ou leigo, pois a escola é feita para ensinar coisas que serão úteis a todos, do mesmo modo que, no útero materno, são formados todos os membros de todos os homens. (Coménio, 1971, p. 259).

Recomenda ele que, para despertar nas crianças o desejo de aprender, deve-se utilizar a forma dialógica. Esse procedimento possibilitará que as crianças se interessem mais por fazer a experiência de todas as coisas, porque "aquele que quer ser homem inteiro, e não apenas um bocado de homem, cultive-se todo, percorrendo todo o campo das coisas" (Coménio, 1971, p. 261).

Completando os dados sobre infância extraídos de *Didática magna* e *Pampaedia,* uma obra comeniana que merece destaque, ao tratar da educação da infância, é *Artificii legendi et scribendit tirocinium* (*O aprendizado da leitura e da escrita*). Esse livro, que tanto se refere à escola materna quanto à escola de língua vernácula, apresenta a proposta de Comenius de como deve ser conduzida a experiência de aquisição da leitura e da escrita.

Limiti (1970, p. 13) observa:

> No que respeita em particular à aprendizagem da leitura, por exemplo, Comênio considerava uma inútil tortura obrigar a silabar as palavras segundo o uso das escolas de seu tempo. Ele exigia que as palavras fossem pronunciadas por inteiro, uma depois da outra, mesmo que para facilitar os principiantes as escrevesse separando as sílabas por meio de tracinhos.

Em *O aprendizado da leitura e da escrita*, Comenius, como nas demais obras pedagógicas, demonstra um grande respeito pelo processo de amadurecimento físico e intelectual da criança. Neste sentido, volta sempre ao modelo da natureza que procede gradualmente sem pressa, mas de forma constante. Assim, o conhecimento anterior é sempre o ponto de partida para o novo conhecimento, mais amplo, mais profundo. Como a natureza se desenvolve sempre por inteiro, assim a aprendizagem da leitura não pode se dar por sílabas, mas por palavras pronunciadas inteiras.

Comenius atribui grande importância à leitura, porque, segundo ele, o analfabeto não é um homem, mas um meio-homem, mudo, surdo e cego.

Conclusão

Em todos os momentos, a mensagem de Comenius é de alcance universal, unindo sempre o sensível ao intelectual, oferecendo à criança

primeiro a coisa em si e depois o seu nome. Primeiro, afirma ele, dê-se à criança o objeto, ou, no caso da impossibilidade de oferecer-lhe a coisa, apresente-se a imagem dela, como fez em sua obra *O mundo sensível ilustrado* (*Orbis sensualium pictus*), publicado em 1685. Depois de visto, tocado, manuseado o objeto, deve-se dizer o nome dele, fazer-se a explicação, o discurso sobre ele. Deve-se partir sempre do real que impressiona os sentidos, daquilo que já se conhece para depois haver a apresentação de conhecimentos novos.

Em todos os momentos, ao tratar da formação das crianças, Comenius faz analogia entre a educação e o cultivo das plantas, concebendo uma teoria humanista e espiritualista na formação do homem, realizando o processo de aprendizagem por meio da experiência, da observação, sem punição, com diálogo, buscando formar o homem religioso em primeiro lugar, mas também o homem social, político, racional, afetivo e moral.

Em seu processo de ensino e aprendizagem, parte sempre dos sentidos que apreendem a sensorialidade dos objetos pela experiência, internalizando posteriormente as impressões que seriam interpretadas pela razão.

Referências

COMÉNIO, J. A. *Pampaedia*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

COMÉNIO, J. A. *Didáctica magna*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COMENIUS, J. A. *Il tirocínio del leggere e dello scrivere*. Armando Armando Editore: Roma, 1970.

COMENIUS, J. A. *Orbis sensualium pictus*. Praga, 1979. Fac-simile da edição de 1685.

LIMITI, G. Introduzione. In: COMENIUS, J. A. *Il tirocinio del leggere e dello scrivere*. Roma: Armando Armando Editore, 1970.

Natureza, sociedade e educação: elementos para uma leitura contextualizada de *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau

Ana Carolina Theodoro

Introdução

A História da Educação tem marcos referenciais que são não apenas importantes reflexões teóricas, mas também propostas pedagógicas que exerceram grande influência em práticas educativas. Reconhecendo ser *Emílio, ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau (Rousseau, 1999b), um escrito do segundo gênero, este artigo pretende oferecer uma leitura contextualizada da obra.

Essa tarefa requer uma visão unitária do pensamento rousseauniano ou, ao menos, uma apreciação que faça dialogar suas distintas obras, sejam elas políticas, filosóficas ou pedagógicas. Concretamente, neste artigo foram analisados o *Discurso sobre as ciências e as artes* (Rousseau, 1999a), o *Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens* (Rousseau, 1999a), O *contrato social* (Rousseau, 1999c) e *Emílio* (Rousseau, 1999b). Não sendo possível apresentar um estudo exaustivo do seu conteúdo, priorizou-se a seleção e a investigação das seguintes categorias filosóficas: natureza, liberdade, sociedade, pacto social, educação natural e autoridade, além da categoria pedagógica de infância. Dessa forma, há maior

possibilidade de se obter uma visão transversal de tais conceitos, de observar a complementação dos distintos significados e a relação destes com a proposta educativa rousseauniana.

A pesquisa se enquadra, desse modo, em uma perspectiva relacional que une antropologia, filosofia política e educação em Rousseau. Para ele, a educação é política: a preparação do homem para a liberdade, a formação do cidadão da sociedade fundada com o contrato social. Como consequência, a vida social e política é o fim da educação. No entanto, como se verá, essa última tem um dinamismo particular que não assume o paradigma da sociedade, nem sequer da sociedade do contrato. Portanto, a sociedade política não é, na interpretação de Rousseau, o modelo da educação; esta tem a sua própria autonomia. Não podendo apoiar-se na sociedade como paradigma da ação pedagógica, Rousseau identifica a natureza como ponto de referência para a formação do homem.

Breve biografia[1]

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, no dia 28 de junho de 1712, filho de Susana Bernard e Isaac Rousseau. Com a morte de sua mãe ao nascer e a ausência do pai durante a infância e a adolescência, sua educação primária ficou a cargo de um tio, que o colocou como aprendiz em uma oficina de gravador. Aos 16 anos fugiu de casa e foi confiado aos cuidados de Luisa Eleonora, baronesa de Warens. Nesse mesmo ano foi batizado na Igreja Católica. Nessa época pôde completar

---

[1] Para dados biográficos foram consultadas as seguintes obras: BRONOWSKI, J. *Tradicion intelectual de Ocidente: de Leonardo a Hegel*. Madrid: Norte y Sur, 1963.; CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.; HIRSCHBERGER, Johannes. *Historia de la filosofia II – Edad Moderna y Edad Contemporánea*. Barcelona: Herder, 1997.; SALOMON-BAYET, Claire. *Jean-Jacques Rousseau*. In: CHÂTELET, François. *Historia da Filosofia:* a filosofia de Galileu a J-J Rousseau. Lisboa: Dom Quixote, 1981; SANZ SANTACRUZ, Víctor. *Historia de la filosofía moderna*. Pamplona: EUNSA, 1991.

seus estudos de física, química, astronomia, botânica, filosofia e direito, ao mesmo tempo em que exercia a profissão de escrivão.

De 1740 a 1749 exerceu sucessivos trabalhos – preceptor, secretário e músico – sem muito êxito. Nesse intervalo de tempo se estabeleceu em Paris e conheceu Thérèse Levasseur, com quem teve cinco filhos, que jamais chegou a educar. Como se sabe, abandonou-os na roda dos expostos do orfanato "Enfants Trouvés". Nessa mesma cidade, Rousseau teve a oportunidade de travar relações com um grupo de intelectuais, dentre os quais se encontravam Diderot e d'Alembert. Estes, trabalhando nos primórdios da publicação da Enciclopédia, pediram a colaboração de Rousseau com os vocábulos de Música e Economia.

Em 1750, Rousseau apresentou à Academia de Dijon o seu primeiro trabalho de caráter filosófico, o *Discours sur les sciences et les arts*, com o qual ganhou seu primeiro prêmio. Em 1753 voltou a apresentar à mesma Academia o *Discours sur l'origine et les foundaments de l'inégalité parmi les hommes*, obtendo, dessa vez, o segundo lugar. O conteúdo desses discursos incomodou muitos dos participantes do círculo de filósofos que se formavam sob o caráter iluminista, principalmente pelo ataque que faziam ao desenvolvimento da razão. Defendendo suas convicções, Rousseau chegou a romper relações com muitos deles, em especial com Voltaire.

Em 1754 passou uns meses em Genebra, recuperando seus direitos de cidadão ao converter-se ao calvinismo. Em outubro desse mesmo ano retornou a Paris e, nos anos seguintes, publicou a maioria das suas obras. É desse período o artigo a respeito da *Economia política* para a enciclopédia e *Lettre à d'Alembert sur les spetacles* ambos publicados em 1758, *La nouvelle Héloïse* que veio à luz em 1761, *Le contrat social* e o *Émile* publicados em 1762. Esse último foi condenado pelas autoridades civis e religiosas de Paris e, desde então, se iniciou um período de grandes fugas e sofrimentos. Com o intento de se defender, Rousseau começou a escrever as suas *Confissões*. Depois de uma estância breve na Inglaterra, voltou para a França, publicou

o *Dicionário de música* e se casou com Thèrése. Viveu pobremente. Posteriormente, escreveu *Dialogues de la montagne* entre 1775 e 1776 e *Réveries du promeneur solitaire* entre 1777 e 1778, obras de carácter biográfico.

Ao final de sua vida foi acolhido pelo marquês Estanislau de Girardin, em Ermenonville e, em 2 de julho de 1778, morreu em consequência de uma insolação. Foi enterrado na Ilha dos Choupos, em Ermenonville. Durante a Revolução Francesa, seus restos mortais foram colocados no Panteão, em Paris.

Rousseau é um dos grandes teóricos da Ilustração Francesa, considerado o arauto da Revolução Francesa e o pregador dos direitos do homem. Apesar de sua convivência com muitos filósofos ilustrados, alguns pensadores o têm por anti-iluminista, já que a sua perspectiva emotiva e sensitiva da realidade contrasta fortemente com o racionalismo que prosperava entre os seus contemporâneos. O pensamento predominante da época considerava o progresso científico-intelectual a chave para o desenvolvimento moral e o exercício da cidadania política. Já Rousseau defendia a simplicidade da natureza e o contrato social como pautas para a vida do homem. Seu pensamento se situa dentro de uma herança idealista, iniciada com Descartes, e reflete sobre o mundo tendo por princípio uma referência notadamente subjetiva.

Discursos filosóficos: reflexão sobre natureza, liberdade e sociedade

Dentre as primeiras obras de Rousseau, encontram-se algumas de caráter filosófico que marcaram a sua entrada na arena intelectual. Têm, por isso, um significado histórico relevante e constituem o núcleo fundamental do seu pensamento. No *Discurso sobre as ciências e as artes* (Rousseau, 1999a) e no *Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens* (Rousseau, 1999a) o autor apresenta uma reflexão antropológica sobre elementos dinamicamente entrelaçados

na vida do ser humano: a sua natureza peculiar, a sua dimensão livre e a vida em sociedade.

A natureza é o dado primordial, o ponto de partida da sua argumentação. Apesar de Rousseau (1999a) não oferecer uma definição filosófica sobre a natureza humana, a condição natural é amplamente descrita de modo a permitir a apreensão do seu significado: "não é uma empresa leve deslindar o que há de originário e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer bem um estado que não existe mais, que provavelmente não existirá jamais, e sobre o qual, entretanto, é necessário ter noções justas para bem avaliar nosso estado presente" (Rousseau, 1999a, p. 44-45).

Observe-se que Rousseau fala da natureza como um *estado* originário do homem e também como uma *ferramenta* essencial para compreender o seu estado atual. A sua noção de natureza remonta ao projeto original ou à configuração primeira do homem. Esse dado não tem um valor meramente acessório, pelo contrário, Rousseau o tem por substancial. Considerando, por sua vez, o fato de esse estado já não existir mais, se entrevê a afirmação implícita de uma ruptura ou perda da condição natural. Ao mesmo tempo, aquele estado originário é um instrumento, um aparelho teórico, um ente de razão capaz de auxiliar na compreensão do homem histórico. Rousseau, falando sobre o caráter instrumental da natureza originária, afirma que

> Não se devem considerar as pesquisas, em que se pode entrar neste assunto, como verdades históricas, mas somente como raciocínios hipotéticos e condicionais, mais apropriados a esclarecer a natureza das coisas do que a mostrar a verdadeira origem e semelhança àquelas que, todos os dias, fazem nossos físicos sobre a formação do mundo. (Rousseau, 1999a, p. 53).

Portanto, a compreensão que Rousseau oferece da natureza originária não pretende basear-se em dados empíricos, mas se coloca como formulação de hipóteses. Com isso, se veem dois

aspectos interessantes da proposta de Rousseau. De um lado, que a sua hipótese não está baseada no conhecimento empírico científico: não é a proposição provisória de um conhecimento que poderá ser posteriormente confirmado direta ou indiretamente. A hipótese sobre o significado da natureza originária não está destinada a uma posterior comprovação. Por outro lado, isso mostra que a natureza, para Rousseau, não é um modo de ser e obrar específico do homem, configurador de uma identidade humana. E a prova disso poderia ser que, para ele, o sujeito humano histórico, apesar de ter perdido a condição natural, não deixou de ser homem. O seu conceito de natureza pode, portanto, ser melhor entendido como um conjunto de raciocínios com os quais ele tenta explicar o projeto original perdido do homem.

Na construção rousseauniana, o homem no estado natural é um ser desprovido de razão, associal e pacífico, que busca somente a sua sobrevivência. Como conclui Salinas Fortes (1997, p. 38), esse homem tem por "características principais: a vida isolada na abundância; faculdades em existência virtual; ausência de paixões; comportamento aquém do bem e do mal". Tratar-se-ia, portanto, de um ser associal e amoral, que não está inclinado a uma vida comum nem possui uma orientação última para a própria existência.

Rousseau assinala dois princípios daquela vida natural: um que interessa ao bem-estar e à conservação do homem (amor de si), e outro que inspira compaixão diante do sofrimento alheio (piedade). Ambos os princípios são anteriores à razão e distanciam-se de qualquer princípio de sociabilidade, moralidade ou racionalidade. Toda essa descrição – associabilidade, amoralidade, ausência de paixões, instinto de conservação e reconhecimento do sofrimento alheio – configura o que ele chama de bondade natural do homem. Rousseau não usa o termo bondade como qualificação do indivíduo que age em consonância com o bem, mas como passividade que impede que da natureza possa surgir o mal.

Entretanto, Rousseau afirma que o homem não é um animal como os demais, já que dispõe de liberdade, a qual se identifica

conceitualmente com vontade (Barros, 1963, p. 20). A liberdade confere ao homem a capacidade de aperfeiçoar-se e esse é o fator determinantemente humano. Rousseau introduz uma dicotomia entre razão e vontade, porque não concebe o querer voluntário – livre – como o desejo de um bem conhecido e orientado pelo conhecimento racional. Ao recusar o papel da razão, a vontade passa a ser a característica peculiar do ser humano, ligada mais aos sentimentos.

O trajeto feito até aqui, que explica qual era a situação inicial do homem, não justifica a perda daquele estado de natureza original. Segundo Rousseau (1999a, p. 84), a causa do mal não emana da natureza do homem, mas de algo extrínseco a ela:

> Depois de ter mostrado que a *perfectibilidade*, as virtudes sociais e as outras faculdades que o homem natural recebera potencialmente jamais poderão desenvolver-se por si próprias, pois para isso necessitam do concurso fortuito de inúmeras causas estranhas, que nunca poderiam surgir e sem as quais ele teria permanecido eternamente em sua condição primitiva, resta-me considerar e aproximar os vários acasos que puderam aperfeiçoar a razão humana, deteriorando a espécie, tornar mau um ser ao transformá-lo em ser social e, partindo de tão longe, trazer enfim o homem e o mundo ao ponto em que os conhecemos.

O autor sustenta que dentre as causas estranhas que provocaram a degeneração do estado natural está a necessidade de sobreviver, o desenvolvimento da linguagem e o estabelecimento da propriedade privada, fatores esses que levaram à configuração de um modo de agir distinto da forma original de ser. Rousseau não se pergunta como esses elementos extrínsecos puderam modificar a natureza sem que houvesse nela uma disposição, pelo menos potencial, à recepção desse influxo. O que ele faz é elogiar ironicamente os progressos que a mente humana proporcionou aos homens – o conhecimento de si, das suas próprias capacidades, da realidade externa –, para propor depois que as ciências

e as artes nada mais fizeram senão ocultar a realidade da escravidão. Na sua interpretação, as virtudes que o homem acreditava possuir eram só aparências que escondiam, sob a capa da polidez e do decoro, a realidade da sua corrupção. Como interpreta Starobinski (1991, p. 17), "que ser e parecer sejam diversos, que um 'véu' dissimule os verdadeiros sentimentos, esse é o escândalo inicial com que Rousseau se choca, esse é o dado inaceitável de que buscará a explicação e a causa, essa é a infelicidade de que deseja ser libertado".

Rousseau reconhece que, uma vez iniciada a sociedade e no estágio em que se encontra, é impossível retornar ao estado natural sem incorrer em um mal maior. Portanto, é preciso cultivar qualidades que são próprias da vida em sociedade e distintas daquelas que seriam cultivadas no estado original. Tirando as consequências dessa ideia, Boto (2002, p. 326-327) afirma que se dá uma substituição da bondade originária pela virtude moral:

> Assim pode ser demarcada a distinção primordial, no pensamento rousseauniano, entre bondade e virtude. A primeira era um dado de natureza que tinha a ver com a simpatia, com a compaixão, com a piedade, ou a capacidade de se reconhecer no infortúnio do outro. A virtude, entretanto, só se poderia conceber mediante critérios atinentes à moralidade. Ora, a moralidade supõe o pacto, convenção social.

Com efeito, no *Discurso sobre as ciências e as artes* e no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau (1999a) abre a sua proposta antropológica da busca de um remédio para o homem histórico, que se alcançará por meio do contrato social – em nível coletivo – e da educação em nível individual.

O Contrato Social: sociedade, liberdade civil e pacto social

Uma vez que pressupõe um estado natural original no qual os homens são livres e independentes entre si, Rousseau se vê obrigado

a eleger entre condenar e combater toda forma de sociedade, ou bem justificar os vínculos sociais. A primeira possibilidade é eliminada, pois ele sustenta que, apesar da artificiosidade da realidade social, o homem se encontra em um estado tal que já não pode prescindir dela sem causar um mal maior a si mesmo. Rousseau pensa que não seria conveniente eliminar toda forma social instituída na vida civil, porque vê essa ordenação como o fundamento irrevogável de todos os direitos. Esses últimos, que não são concebidos por ele como direitos fundados na identidade comum dos homens, constituem, no entanto, o ordenamento necessário para suprir as desigualdades naturais que se dão entre os indivíduos.

Se a sociedade não pode ser condenada e abolida, tem de ser justificada de algum modo. Com o fundamento legitimador, Rousseau encontra a liberdade humana, considerada em um duplo aspecto. Ele considera que, em primeiro lugar, a liberdade indica autonomia, possibilidade de realização de atos conforme os desejos próprios do agente. Desse postulado, tira a consequência de que a primeira lei do homem é a manutenção da vida com a finalidade de se projetar, de se tornar autônomo, senhor de si.

> Esta liberdade comum é uma consequência da natureza do homem. Sua primeira lei consiste em zelar pela própria conservação, seus primeiros cuidados são aqueles que deve a si mesmo e, assim que alcança a idade da razão, sendo o único juiz dos meios adequados para conservar-se, torna-se, por isso, senhor de si. (Rousseau, 1999c, p. 55).

Em segundo lugar, concebe a liberdade como ausência de condicionamentos externos na realização de atos autônomos. Esta recebe o nome de liberdade civil, porque se dá somente em um ambiente de vida comum regulada por um pacto social. Rousseau considera livre, portanto, o homem que é ao mesmo tempo um ser autônomo e um cidadão. Por isso, não basta a liberdade no primeiro

sentido, como domínio de si. O homem necessita da liberdade civil, que lhe garante o direito de obedecer a todos obedecendo a si mesmo (Rousseau, 1999c, p. 77-78).

Sem a garantia da liberdade, entendida nesse segundo sentido, o estado do homem seria o de escravidão. A liberdade de autonomia depende, portanto, da liberdade civil. Mas como fazer para que a vida comum não obstaculize a autonomia individual? Essa meta requer um marco seguro de proteção do indivíduo que Rousseau (1999c, p. 61) encontra nas convenções: "visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz nenhum direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens". O ato supremo de estabelecimento das convenções é o que Rousseau chama de pacto ou de contrato social.

Ele considera que o contrato social não designa um ato de submissão por meio do qual o povo cede sua liberdade e seus direitos a um governante em troca da pacífica convivência. Semelhante pacto seria, para Rousseau, forçosamente ilegítimo e nulo: geraria um regime de despotismo e de sujeição, nunca uma ordem política conforme a liberdade e igualdade originárias do homem.

> Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos de humanidade, e aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. (Rousseau, 1999c, p. 62).

O pacto ou o contrato social deve ser entendido, segundo Rousseau, como a transferência coletiva dos direitos individuais, não em favor de um ou vários governantes, mas em favor de toda a comunidade constituída mediante um contrato. A essência desse contrato, ou melhor, a explanação da sua cláusula seria: "cada um de nós põe em comum toda a sua pessoa e todo o seu poder sob a direção

suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo" (Rousseau, 1999c, p. 71).

Na interpretação rousseauniana, com o pacto social instaura-se a ruptura mediante a qual os homens passam do estado natural ao estado civil de direito. Com isso, sustenta, a justiça substitui o instinto; a voz do dever, o impulso físico; o direito, o apetite; e o indivíduo que antes olhava apenas a si mesmo, se vê obrigado a consultar a razão antes de prestar ouvido às suas inclinações, fazendo com que seus atos adquiram a moralidade de que antes careciam (Rousseau, 1999c, p. 77). Fica claro que, nessa conclusão, Rousseau não se refere à moralidade como valoração dos atos conforme um princípio do bem humano que transcenda a razão, mas sim aos termos da racionalidade moderna, na qual o critério de determinação da justiça, do dever e do direito é só imanente: a razão mesma.

Com o estabelecimento do pacto social, o homem perde sua liberdade natural e o direito ilimitado a quanto deseja, mas ganha a liberdade civil circunscrita pela vontade geral. Por isso, Rousseau concebe a vontade geral como a expressão do comum interesse de viver em sociedade, fator constitutivo do vínculo social e critério exclusivo do governo da comunidade. O poder que antes estava na vontade de cada indivíduo reside, agora, em virtude do contrato, na vontade da comunidade inteira, na *vontade geral.* Ele entende que assim os indivíduos conservam seus interesses particulares ao mesmo tempo em que permanecem súditos; têm, como consequência, o dever moral de adequar sua vontade particular à vontade geral da comunidade soberana, de cujo poder legislativo eles mesmos participam.

Depois de afirmar a essência da vontade geral e a sua importância no contexto do pacto social, convém ressaltar outra consequência do contrato social que está na base do sistema sócio-político rousseau

> O pacto fundamental, em lugar de destruir a igualdade natural, pelo contrário substitui por uma igualdade moral e legítima aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, que,

> podendo ser desiguais na força ou no gênio, todos se tornam iguais por convenção e direito. (Rousseau, 1999c, p. 81).

O contrato social, segundo Rousseau, está orientado, portanto, para a restauração da igualdade entre os homens, perdida com a sociedade.

Emílio: educação natural, autoridade e infância

A instauração da sociedade do contrato não se dá por meio de uma reforma ou evolução espontânea no interior da própria sociedade civil. Faz-se necessária a intervenção de um elemento exterior a ela, algo capaz de romper o ciclo vicioso da corrupção humana e de estabelecer novas relações sociais. A única possibilidade encontrada por Rousseau para ativar esse processo é a educação do homem segundo os parâmetros da sua natureza original. Somente assim o homem pode manter sua integridade natural e estabelecer verdadeiramente o pacto social. Na sua obra *Emílio*, Rousseau se propõe a estabelecer as bases e as condições dessa formação do homem.

É preciso ter em conta, entretanto, como bem reconhece Barros (1963, p. 59), que essa obra não é "um manual de pedagogia prática". Rousseau não pretende que as suas observações de caráter prático adquiram um rigor científico, mas, sim, que sejam suporte para o construto teórico que é a educação de *Emílio*. Como afirma Boto (2002, p. 344), "*Emílio* teria sido, para Rousseau, uma alternativa; a utopia de formação do homem virtuoso no seio da sociedade civil corrompida".

Considerando que a natureza é boa, Rousseau concebe um ideal educativo que assume como supremo critério pedagógico o desenvolvimento imanente da natureza. Segui-la; adequar-se a ela; respeitar seus estados evolutivos sem pretender antecipá-los; não introduzir nela o que lhe é alheio nem o que – sem lhe ser estranho – é, todavia, prematuro; não ensinar o que em um dado momento não

corresponde a um interesse vivo: essas são as regras que ele reconhece na atividade educativa. De acordo com a sua visão, a educação deve proteger, potenciar e enriquecer a espontaneidade natural, tratar a criança como criança e não como um adulto potencial. Por isso, a descrição da educação de *Emílio* em cada idade tem por finalidade instaurar um sentimento de reconhecimento da infância.

A ideia de infância, tal como a considera Rousseau, quer contrastar o pensamento comum da sua época. Por um lado, certa visão religiosa considerava a criança um ser frágil, completamente vulnerável ao mal e ao pecado, de modo que se via necessário afastá-la do mundo com o intuito de preservá-la dos males sociais. Por outro lado, devido a um processo de nuclearização da família e de privatização dos costumes, a criança também era vista como um elo de continuidade econômica e como solução de perpetuação da linhagem familiar. Como consequência, a sua existência era concebida e integrada no grupo familiar sob o serviço dessa instituição. A infância estava, portanto, funcionalizada à vida adulta e dela recebia o seu valor.

Rousseau (1999b, p. 86), por sua vez, sustenta que "a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância têm maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias". No conjunto das suas ideias, a infância corresponde à fase original e primigênia da humanidade: *Emílio* representa o homem de natureza, isto é, o homem no estado natural. Nessa perspectiva, uma educação que pretenda preservá-lo dos males sociais deve dar-se em um ambiente de isolamento e vigilância onde toda a ação pedagógica do preceptor esteja orientada para esse mesmo fim. No caso do Emílio imaginado por Rousseau, tudo isso é facilitado pelo fato de ele ser órfão, sem problemas econômicos e educado em ambiente rural.

Dado que a tarefa educativa exige uma consciência sempre atual das necessidades do aluno e do que lhe corresponde segundo sua natureza, o preceptor é, para Rousseau, a figura mais relevante na educação de *Emílio*. A relação entre educador e aluno deve caracterizar-se pelo respeito e pela confiança mútua, constituindo-se pela premissa

de que a educação se dirige ao benefício pessoal do educando. Por isso, Rousseau observa que a autoridade do preceptor não é conquistada na base da força, mas, sim, justificada legitimamente pela garantia do seguimento da natureza. Somente nessas condições o discípulo lhe concede autoridade e reconhece o seu exercício (Cerizara, 1990, p. 56).

A prática da autoridade é sempre um ato diretivo por parte do preceptor, mesmo quando se trata de intervenções não evidentes. De fato, Rousseau esclarece que a ação do preceptor muitas vezes é controlar indiretamente o ambiente do educando, suas experiências, suas companhias, seus jogos e todas as suas atividades. Aqui se põe de manifesto – como afirma Victoria Camps (1996, p. 106) – que não há neutralidade na educação, uma vez que educar sempre é formar valores: "Se educar é dirigir, formar o caráter ou a personalidade, levar o indivíduo a uma determinada direção, a educação não pode, nem deve ser neutra". Rousseau (1999b), com efeito, não é neutral, pois apresenta a ação do preceptor, também quando indireta, como a via para a preservação da bondade da criança. O que Rousseau não põe em evidência é uma proposta sobre o modo de formar o preceptor, que permanece, assim, um personagem imaginário como o próprio Emílio. Enquanto o educando conta com o preceptor como referência segura para se desenvolver, este carece de um guia para reconhecer os elementos do estado de natureza ou distinguir, dentre os fatores externos, aqueles que favorecem a bondade natural de Emílio.

O preceptor, na teoria rousseauniana, é alguém já capacitado para guiar as diversas educações que acompanham o desenvolvimento natural de Emílio, que são: a educação negativa, a educação dos sentidos, a exploração do ambiente, a aquisição do sentido do útil, a observação e a execução do trabalho, a educação moral e política e as viagens de instrução. Mais do que explicar cada uma, neste artigo interessa ressaltar que em todos esses processos a maturidade da infância é o único modelo da educação. Rousseau inverte os paradigmas: o fim da educação durante a infância já não é conduzir à idade adulta, mas incrementar a própria infância.

Essa ação do preceptor prepararia Emílio para o seu segundo nascimento. Depois de nascer para a existência, resta nascer para a vida. Rousseau entende que o homem passa por dois processos de maturação, o primeiro é o biológico e o segundo, proveniente da aquisição da razão, é o que leva à consciência de si, à formação da individualidade e à compreensão do próprio corpo. Nesse segundo processo se desenvolve a capacidade humana de perfectibilidade, com a qual começa a educação moral e se desenvolve o reconhecimento dos demais homens, dando início à educação política.

Uma vez concluída a educação de Emílio, o preceptor deve afastar-se para dar lugar à autonomia, à liberdade. Rousseau considera que Emílio, formado segundo os parâmetros da natureza, mantém vivos seus atributos naturais e, ao mesmo tempo, está preparado para conviver em sociedade. *Emílio* é o indivíduo que será capaz de instaurar a sociedade do contrato.

Considerações a respeito das categorias político-filosóficas

Rousseau assume uma postura de arauto inflamado do romantismo e é um grande contestador do seu tempo e dos progressos da razão. Apela principalmente para a retórica como recurso persuasivo, mais do que à lógica racional – elemento que muitas vezes é objeto de crítica dos seus opositores. De acordo com Fazio (1998, p. 129), as críticas se devem mais especificamente à “dispersão temática e à variedade estilística de seus escritos”. Para Rousseau, o ponto de partida da reflexão não é a realidade objetiva e o instrumento de compreensão do mundo não é a razão. O seu idealismo parte de uma perspectiva subjetiva – a intuição pessoal – e da sensibilidade para entender o que o circunda. Como consequência, a teoria rousseauniana é um esforço para manter uma coerência interna e conciliar as possíveis incompatibilidades entre o mundo externo e a sua visão pessoal da realidade. Essas dificuldades se espelham bem na observação feita por Roque Spencer Maciel de Barros ao estudar a noção de natureza em Rousseau (1963, p. 19):

> Paradoxalmente, entretanto –, e é difícil tratar de Rousseau sem enfrentar paradoxos – essa concepção do homem que garante a coerência do pensamento rousseauniano é, ela própria, o produto de uma superposição de formas contraditórias de encarar os problemas centrais da filosofia. Coexistem em Rousseau o empirismo e o idealismo ético, a epistemologia sensualista e a concepção moral do mundo.

Partindo desses pressupostos, é fácil compreender que a decisão de Rousseau de encontrar na educação e no pacto social um remédio para aliviar os males da sociedade está longe de ser uma proposta prática de correção do que ele concebe como a queda humana. Partindo da ideia de que o homem civil perdeu para sempre o estado natural e jamais poderá reconquistá-lo, o seu projeto de salvação do homem é só uma possibilidade de sobrevivência do indivíduo dentro da sociedade corrompida e um esboço das condições para a formação do que ele chama de sociedade do contrato. Tudo isso, no entanto, não se apresenta como uma garantia da viabilidade da sua proposta (Barros, 1963, p. 17).

Nas obras *Discurso sobre as ciências e as artes* e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens,* Rousseau (1999a) sinaliza o declínio moral da humanidade por conta do progresso científico e tecnológico. Tudo indica um completo desastre para o homem na passagem do estado natural para o estado social. Entretanto, como interpreta Franklin de Matos (apud Fortes 1997), há, na teoria de Rousseau, uma possibilidade de remediar o mal da duplicidade do homem:

> o mal não é irremediável. Em primeiro lugar, esta passagem, tal como se deu, não tem nada de necessário, o que abre a possibilidade para uma reforma do mundo existente; em seguida, se a passagem implica perda da plenitude original, ela também pode significar um ganho inestimável: a possibilidade de aprender a natureza como Ordem (Matos apud Fortes, 1997, p. 9).

Aprender a natureza como "Ordem" significaria, para Rousseau, colocá-la como centro do seu pensamento filosófico e como eixo central de sua antropologia. A natureza é, assim, a origem e o fim do homem. Eis o grande desafio proposto nas obras de Rousseau, sejam elas de caráter filosófico, pedagógico, político ou literário: a tentativa de retorno ao homem natural, mesmo sabendo que jamais se chega a alcançá-lo; a preservação do amor de si e da piedade, em um meio em que predomina o amor próprio egoísta e a impiedade; a formação da integridade pessoal e a aproximação com os princípios naturais vivendo em um estado *contra-natura;* a manutenção da unidade do homem perante o triste panorama da "duplicidade do homem existente – como assinala Salinas Fortes (1997, p. 9) –, a contradição entre a sua realidade e seu modo de parecer, o seu *fenômeno*".

Rousseau considera que o estado *civil*, isto é, a condição social do homem histórico, além de alterar a estrutura e a unidade interna do homem de natureza, provoca uma revolução no valor de cada indivíduo. Assim o explica Gilda Naécia Maciel de Barros (1996), afirmando que em Rousseau o homem originário é um todo em si, e possui um valor absoluto porque não depende do reconhecimento dos demais; já o homem social possui um valor relativo ao todo do qual faz parte. Nessa linha, a autora prenuncia um aspecto fundamental da teoria pedagógica rousseauniana: a tentativa de conciliação entre a educação pautada pela natureza e a convivência no ambiente social. Rousseau considera a natureza como a verdadeira referência originária do homem, como o seu projeto. A sociedade não pode, portanto, como a natureza, fornecer o ser ao homem, mas somente o parecer; não pode conferir-lhe um valor absoluto, apenas um valor relativo (Barros, 1996). Essa interpretação recolhe o fato de que na perspectiva de Rousseau não há conciliação possível entre o valor ou a dignidade que o indivíduo adquire no ambiente social mediante as suas ações e a dignidade essencial que ele tem como ser humano.

No entanto, antes de prosseguir com essa reflexão, é preciso entender que Rousseau pensa a natureza de forma independente da

história, como um pressuposto dela (Barros, 1996, p. 191). Carlota Boto (2002, p. 318) esclarece a ideia de história e a sua relação com o conceito de natureza com a seguinte observação:

> A história que Rousseau constrói é outra [...]. Como máscaras e representações teriam se tornado inerentes à própria idéia de civilização, Rousseau pretende, em seus escritos, recuperar a origem perdida; chegar ao ponto primeiro onde a própria noção do tempo teria sido inventada. Essa retomada dos primórdios requereria, porém, uma suposição de possibilidades: uma outra história – sem máscaras – para explicar o gênero humano e para contar do desenvolvimento da vida individual em suas diversas etapas. No primeiro caso, tratava-se da política; no segundo, da pedagogia.

O homem do estado de natureza – a origem perdida à que se refere Boto (2002) – não é, portanto, um ser histórico, mas um arquétipo, com base no qual Rousseau elabora sua teoria da bondade original. Não tendo existência real, a *natureza* funciona como um recurso lógico-dedutivo para justificar suas teorias políticas e pedagógicas. Também Locke e Hobbes utilizaram o estado de natureza como uma construção com finalidade semelhante. Isso manifesta mais claramente que Rousseau é tributário de uma herança moderna que remonta à tradição filosófica cartesiana, "radicalmente a-histórica" – como reconhece Boto, citando, por sua vez, Cassirer (Boto, 2002, p. 318) – e que projeta a natureza humana como uma utopia, um ideal imutável.

No campo da pedagogia, Rousseau também precisará apoiar-se na figura abstrata de *Emílio*, criança idealizada que receberá uma educação destinada a preservar ao máximo possível as qualidades naturais do ser humano em estado natural. Trata-se de desenvolver a mesma forma de pensamento tanto no nível filogênico, ou seja, referente à espécie, quanto no nível ontogênico, individual. O mesmo processo de desnaturação que sofre o selvagem rousseauniano ao longo da sua socialização ocorre com a criança.

Desnaturar não significa, contudo, ignorar a natureza e atentar contra ela, mas transformar o homem natural em homem social. Olgária Matos (1985, p. 53) define a desnaturação como "obra da contra-natureza, (que) assinala o momento da perda de independência do indivíduo, quando um homem precisou do socorro do outro para a sua sobrevivência". Em outros termos, a expressão desnaturação indica, em Rousseau, socialização. Gilda de Barros (1996) interpreta-a afirmando que socializar pode ter dupla conotação. Por um lado está a degradação, a perda da bondade originária; por outro, a preservação e a transformação do homem que se encontra em um estado degradado: "As boas instituições sociais são aquelas que melhor sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para lhe dar uma relativa, e transportar o eu para a unidade comum" (Rousseau apud Barros, 1996, p. 182). No caso do homem natural, a instituição propícia para o processo de desnaturação foi a familiar; no caso particular de cada indivíduo, é a educação.

A desnaturação não é, por assim dizer, no parecer de Rousseau, o grande mal do homem, antes o é a sociedade degradada e o domínio do amor próprio. A origem do mal não se encontra em Deus nem na natureza humana, mas na sociedade. Entretanto, se essa transformação significou uma grande perda para o homem natural e a introdução do mal, ela também significou a possibilidade de elevação da alma, a possibilidade de ganhar outro panorama vital. O homem, ao perder seu estado de natureza, tornou-se capaz de ser moral. E a moralidade é originária da natureza, a realização da liberdade humana, a possibilidade de enobrecimento dos sentidos no âmbito da sociedade do contrato delineada por Rousseau.

Também a educação que ele concebe é necessária para a regeneração do estado humano. O objetivo desse processo é possibilitar ao indivíduo conviver na sociedade corrompida sem, no entanto, se desviar dessa finalidade nem daqueles princípios naturais que são o amor de si e a piedade. Nesse sentido, a função da educação, segundo Rousseau, é preservar o homem da corrupção

do amor-próprio, capacitá-lo para agir conforme uma moralidade reconhecida nas exigências do pacto social. Desse modo, o pacto social regenera a espécie partindo da sua fonte de imoralidade – a sociedade corrompida.

Abre-se, assim, o horizonte para a compreensão da educação proposta por Rousseau: a libertação das convenções sociais caducas e a recondução à simplicidade e à singeleza da natureza (Cassirer, 1999, p. 114).

O pensamento pedagógico rousseauniano: considerações finais

O processo educativo rousseauniano se posiciona na perspectiva de educar o homem segundo os parâmetros da natureza para que ele possa manter-se íntegro, o que significa a indivisibilidade da natureza, a superação da queda ou da ruptura. A integridade e o isolamento do homem natural configuram, assim, o modelo fundamental da educação de Emílio.

Nascido para viver livre em uma sociedade corrompida, não resta nada mais a Emílio do que viver solitariamente na vida social. Sua convivência com os demais homens traz-lhe o peso da desgraça da queda. Salinas Fortes (1997, p. 108), reconhecendo a dicotomia rousseauniana entre natureza e sociedade resume a convivência social nos seguintes termos:

> Todo o problema da coexistência entre indivíduos distintos está em que há necessariamente uma distância entre a instância do coletivo e a instância do individual. [...] Por outras palavras, para viver em sociedade, os indivíduos devem viver como se não fossem meramente indivíduos, como se fossem suportes de uma realidade que os ultrapassa.

A distância que Rousseau identifica entre a instância coletiva e a individual tem caráter de oposição fundamental, em concordância

com a sua interpretação da condição natural do homem. Nas palavras de Spaemann (2009, p. 127), o homem natural rousseauniano "não é preordenado à sua determinação cultural por uma necessidade teleológica interna. A transformação cultural que faz do homem somente um ser histórico é um destino exterior contingente".

Uma vez afirmada a oposição entre natureza e sociedade, Rousseau propõe uma reflexão sobre a educação na qual, transcendendo o menino Emílio, seja possível contemplar ao mesmo tempo a humanidade e suas possibilidades de não sucumbir à corrupção. Carlota Boto (2002, p. 344) enfatiza que

> Emílio, teria sido, para Rousseau, uma alternativa; a utopia da formação do homem virtuoso no seio da sociedade civil. Sendo assim, a formação do menino não ocorrerá na sociedade do novo contrato, o que talvez explique – em princípio – o rigoroso isolamento a que o educador/tutor submete seu discípulo durante os primeiros anos de vida.

Se só o homem livre e autônomo é capaz de manter a sua integridade na sociedade corrompida, como defende Rousseau, a educação deve ser educar para a liberdade. Emílio, portanto, educado para representar em si a totalidade espiritual, é guiado ao longo de seu processo educativo por uma concepção de liberdade que – como afirma o próprio Rousseau – faz parte de sua natureza, ou seja, é o seu desenvolvimento livre. Mas a liberdade a que o homem naturalmente está submetido não se identifica com um poder absoluto, pois encontra como limites as prescrições da lei moral inscrita no seu próprio coração (Rousseau, 1999b, p. 47). A fórmula "lei moral inscrita no coração" é uma expressão retórica, que Rousseau não vincula à capacidade humana de conhecer os princípios (lei moral) que realizam a verdade e o bem próprio da sua condição de sujeito humano. Em vez disso, a lei moral se encontra nas convenções próprias da convivência social; o homem seria livre quando voluntariamente se decidisse a obedecê-las e a vencer os vícios enganosos do mundo. Porém, exaltar a excelência

da liberdade significa, em Rousseau, voltar a tocar a miséria da queda, reconhecer a condição humana em sua mais cruel realidade. Starobinski (1971, p. 66), comentando sobre isso, afirma:

> Então, no momento em que Rousseau propõe-se a resistir à mentira do mundo, ele se coloca na necessidade de resistir a si mesmo. A exigência da virtude, em nome da qual ele se opõe a uma sociedade perversa e mascarada, nele cria a consciência de uma divisão interna, de uma falta de unidade. Ser-lhe-á forçoso constatar a diferença que existe entre a facilidade do impulso imediato e a tensão do esforço virtuoso.

O esclarecimento de Starobinski (1971) realça o significado de moralidade em Rousseau. Trata-se de uma ordenação às exigências da vida em sociedade, do contrato social. Por isso, moralidade não deve ser lida em relação a um bem transcendente à sociedade, que seja critério de valor – bondade ou maldade – das ações humanas. Nesse mesmo sentido, a virtude, em Rousseau, é considerada como uma referência externa que contrasta com os impulsos interiores do homem corrompido; o homem virtuoso submete os seus atos ao dever social. Não se trata, portanto, da virtude entendida como hábito operativo, critério interior pelo qual os atos livres realizam o bem pessoal.

À educação nada mais resta, segundo Rousseau, senão ter como propósito a formação da liberdade entendida como a capacidade de autodomínio dirigido à convivência social. Carlota Boto (2002, p. 345), dissertando sobre a educação de Emílio, conclui que esta "não supunha ser, tampouco, uma educação *em* liberdade. Seria, mais provavelmente, um educar *da* liberdade; ou *para* a liberdade". Nesse sentido, não é possível considerar que a educação de Emílio pudesse proporcionar-lhe o uso de sua liberdade para a satisfação dos gostos pessoais ou para estabelecer as condições de sua relação com o preceptor. Emílio não se autodirige ao bem que conhece e ama, mas segue os impulsos espontâneos que o preceptor identifica como sendo os restos do homem natural já não existente.

Muito embora algumas leituras de *Emílio* tenham procurado na obra fundamentos que justificassem a liberdade do aluno como meio e condição da educação, o caráter diretivo do preceptor manifesta-se claramente por meio da descrição do processo educativo, bem como por meio do sentido imperativo dos verbos que Rousseau põe na boca do preceptor.

Maria de Fátima S. Francisco (1999, p. 113), ao falar dessa relação pedagógica, classifica-a como um "pacto pedagógico", comparando-o ao pacto político que Rousseau propõe em O contrato social. Nele, ambas as partes, preceptor e aluno, comprometer-se-iam por meio de deveres mútuos pelos quais teriam garantidos seus direitos. No entanto, observa-se que o processo pedagógico é conduzido pelo preceptor de Emílio ao longo de toda a sua duração. O seu controle chega inclusive a abarcar as circunstâncias e condições da relação pedagógica, de modo que se torna evidente a submissão do discípulo ao preceptor. A marca característica da autoridade na relação já está posta de antemão na proposta pedagógica. Rousseau reafirma uma relação desigual entre ambos, excluindo a possibilidade de qualquer contrato pedagógico. O que legitima a autoridade do preceptor não é a convenção, mas a referência à natureza. Assim, a questão da autoridade é dada a priori: o preceptor só pode ser mestre de outro, porque antes é mestre de si mesmo.

Como já ficou dito, Rousseau não se detém a explicar o processo de formação do preceptor. Agora basta sublinhar que, assim como Emílio serve como modelo e caminho para o homem do contrato social, a sua formação exige que o preceptor esteja capacitado para conduzi-lo a essa meta; e o modo em que um homem pode sair da situação de corrupção e tornar-se mestre de si para poder ser mestre de outros é um aspecto da teoria rousseauniana que parece estar incompleto.

Deve-se reconhecer que a defesa da autoridade do preceptor não supõe, conforme Rousseau, uma oposição radical ao reconhecimento da condição infantil. De fato, ele defende claramente a criança no

Livro II do *Emílio*: "falando primeiramente às crianças de seus deveres e nunca de seus direitos, começam por lhes dizer o contrário do que é preciso, o que elas não são capazes de entender e não lhes pode interessar" (Rousseau, 1999b, p. 97-98). Nessa linha, Roque Maciel de Barros (1963, p. 68) atesta a consideração da infância como uma das inovações do pensamento rousseauniano: "a infância há de ser entendida em si mesma e essa descoberta da especificidade da infância não é das menores da pedagogia rousseauniana".

Rousseau assemelha a natureza infantil à natureza do homem nas suas origens: sustenta que ambos não possuem percepção racional, mas sensorial, e encontram-se isentos de moralidade, porque desconhecem a condição de corrupção e malícia social. Por esse mesmo motivo – a fragilidade essencial –, se vê justificada a autoridade do preceptor como guia da educação e guardião da inocência e dos atributos de natureza na criança. A ideia de Rousseau é que, para aprender a ser livre, o discípulo precisa submeter-se a um curioso paradoxo: ser dirigido por outrem. Consequentemente, a autoridade do preceptor, em *Emílio,* é, de acordo com Maria de Fátima Simões Francisco (1999, p. 108), um "poder que se exerce não em benefício daquele que o exerce, mas em benefício daquele que se submete a ele".

A natureza de *Emílio* durante a infância – tal como a do homem natural – deve ser preservada dos males sociais antes de poder ser moralizada. Esse é o significado e a justificativa da educação negativa proposta por Rousseau: a criança, dentro das suas capacidades infantis, não está preparada para sobreviver ao mal. Deve ser antes preservada dele até que a maturação de seus sentimentos, paixões e razão a conduzam pelas veredas da moralidade.

Ao estabelecer as bases da educação em cada fase da vida, tendo em vista a formação da liberdade civil e a felicidade do discípulo, Rousseau determina que a educação moral e a educação política constituam o final do processo educativo de Emílio, quando este já se encontra entre 15 e 20 anos. Com o desenvolvimento gradativo da natureza, o preceptor conduz o discípulo ao reconhecimento do outro

e da sociedade por meio da propriedade e das relações de trabalho entre os homens.

Uma vez compreendida a natureza da relação social – derivada "da fraqueza comum à condição de homem" (Boto, 2002b, p. 53) –, a educação moral e política assume dois propósitos. O primeiro é "atualizar as potencialidades éticas da natureza humana, elevando-a ao plano da moralidade" (Barros, 1963, p. 64). O segundo consiste em formar o cidadão que esteja, como diz Rousseau (1999b, p. 646), "versado em todas as matérias do governo, dos costumes públicos e das máximas de Estados de toda a espécie". O projeto da educação política não é outro senão dar conhecimento aos homens da melhor forma de governo para estabelecer os direitos da humanidade.

A teoria rousseauniana, portanto, quer transcender as circunstâncias sócio-históricas do momento em que ele viveu. Em seu contexto geral, parece clara a intenção de oferecer, por intermédio da educação, os elementos necessários ao estabelecimento da sociedade do contrato em uma dimensão individual. A educação seria então uma tentativa de recuperar em cada indivíduo a referência da natureza para instaurar a sociedade do contrato.

Referências

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Meditação sobre Rousseau*. Sep. do vol. 6. USP: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1963.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. *Platão, Rousseau e o Estado total*. São Paulo: Queiroz, 1996.

BOTO, Carlota. História, verdade e virtude em Rousseau: pacto político e ética pedagógica. *Revista de História das Idéias*: história e verdade(s), Coimbra, v. 23, p. 317-363, 2002a.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr., M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 11-60.

BRONOWSKI, J. *Tradición intelectual de Occidente*: de Leonardo a Hegel. Madrid: Norte y Sur, 1963.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPS, Victoria. La buena educación. In: ______. *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe, 1996.

CASSIRER, Ernest. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTRO, Aline H. I. *Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders*: rastros e rumos da alegria na escola. 2004. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolas) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2004.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau e a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Rousseau: vida e obra. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social*: ensaio sobre a origem das línguas. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. VI-XXI. (Coleção Os Pensadores).

FAZIO, Mariano. *Due rivoluzionari*: F. de Vitoria e J.-J. Rousseau. Roma: Armando, 1998.

FORTES, Luis R. S. *Paradoxo do espetáculo*: política e poética em Rousseau. São Paulo: Discurso, 1997.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

HIRSCHBERGER, Johannes. *Historia de la filosofia II* – Edad Moderna y Edad Contemporánea. Barcelona: Herder, 1997.

MATOS, Olgária Chain Féres. Teoria social no pensamento moderno – Rousseau. In: *Epistemologia das Ciencias Sociais* [S.l: s.n.], 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes* e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.* São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os Pensadores, v. 2).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Emílio ou Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2.· ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social.* São Paulo: Nova Cultural, 1999c. (Coleção Os Pensadores, v. 1).

SALOMON-BAYET, Claire. *Jean-Jacques Rousseau*. In: CHÂTELET, François. *História da Filosofia*: a filosofia de Galileu a J.-J. Rousseau. Lisboa: Dom Quixote, 1981.

SPAEMANN, Robert. *Rousseau, cittadino senza patria – dalla "polis" alla natura.* Milão: Ares, 2009.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau*: a transparência e o obstáculo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827)

Bruno Bontempi Jr.

Introdução

A tentativa de organizar o "pensamento educacional" de Pestalozzi é um bom exercício e também uma lição para o historiador das ideias: o pensamento é vivo e dinâmico, em movimento consoante não apenas com a reflexão teórica, mas com as vicissitudes da experiência. Para entendê-lo, é pouco frutífero procurar a coerência entre as ideias de toda a sua produção, ou dela retirar apenas o que os educadores mais tarde valorizariam como sendo correto e útil. Seus acertos, bem como seus erros, suas certezas e suas dúvidas são pontos de um pensamento em movimento e nos obrigam a considerar cada "fase" entendida à luz de sua história de vida e de seu trabalho pedagógico como única e também como parte da metamorfose permanente que os exercícios de reflexão e autocrítica operaram em sua prática de educador. Pestalozzi, à diferença de muitos pensadores que esconderam suas incertezas e contradições, nos permite compreender o "pensamento pedagógico" não como um artefato teórico previamente elaborado para orientar a ação, mas como um imiscuir constante da "teoria" e da "prática", parelha que apenas de modo analítico conseguimos separar.

> Sua grande fragilidade continua sendo o fato de que jamais conseguiu separar verdadeiramente sua obra de si mesmo, de sua existência e de suas experiências. Mas esta fraqueza se transforma em uma força devido a que Pestalozzi nunca deixou de buscar desde o começo: a realização da liberdade autônoma em cada um e em todos. (Söetard, 2010, p. 30).

Em concordância com Söetard (2010), optei por apresentar conjuntamente a vida e o pensamento pedagógico de Pestalozzi, sem separar analiticamente um de outro. Nisso não há originalidade, pois, como afirma Dora Incontri (1996, p. 12), que visitou exaustivamente a vasta produção a respeito do autor, "não existe uma só interpretação sobre esse autor que não tenha largas conexões biográficas". Afinal, o modo principal pelo qual Pestalozzi nos permitiu aceder a seu pensamento, por cartas, estimula a quem discorre sobre a vida e as ideias do autor a "misturar" as duas coisas e, de certo modo, a restaurar o "processo real" de atividade e reflexão, que se sustenta tanto no saber dos livros como no da experiência vivida. Este ensaio não é uma exposição exaustiva da obra pedagógica de Pestalozzi, tampouco intenta apresentar um ponto de vista inovador para sua análise[1]. Trata-se de revelar um autor e sua obra em linhas fundamentais, a fim de promover a familiarização do leitor com as alusões, experiências e reflexões de um pedagogo que se tornou uma referência tanto para a sua época quanto para os nossos dias.

---

[1] O leitor brasileiro tem a possibilidade de confrontar análises antitéticas a respeito de Pestalozzi: as interpretações de Incontri (1996) e Arce (2002). Ainda que Arce não tenha enfrentado o diálogo com Incontri, é evidente que os pressupostos de cada uma as levam a conclusões discordantes sobre as motivações e os significados da obra do pedagogo suíço. Assim, enquanto Incontri (1996, p. 23) se recusa a "interpretar as questões levantadas por Pestalozzi como meros reflexos da situação socioeconômica de seu tempo", posto que postula a existência de "verdades que antecedem o tempo histórico", Arce (2002, p. 10) aborda, no outro extremo, o pensamento do autor como "reflexo, no campo educacional, daquele lado ideológico reacionário do pensamento liberal burguês" e "berço ideológico das estratégias de esvaziamento da escola por meio da defesa de uma pedagogia antiescolar".

Pestalozzi, vida e obra

Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em Zurich, Suíça, em 12 de janeiro de 1746, e faleceu em Brugg, em 17 de fevereiro de 1827. Era filho de uma família italiana de classe média, que empobreceu com a morte do patriarca, médico de profissão. Cursou a escola pública elementar, o ginásio e frequentou, sem concluir, o Colégio Carolino. De acordo com Söetard (2002, p. 13), o jovem Pestalozzi cultivou intensos vínculos com os "pietistas" de Zurich, movimento reformista que se baseia na doutrina da predestinação e que dá ênfase à ascese e à prática da piedade, deixando a doutrina em segundo plano (Weber, 1996, p. 90-91). Não seguiu, entretanto, as carreiras de sacerdote, tampouco a de jurista, inicialmente pretendidas, tendo decidido ser agricultor. Também na juventude, tornou-se "patriota", ou seja, membro da Sociedade Helvética, juntando-se aos que criticavam a situação política do país, clamando por reformas (Incontri, 1996, p. 8). Nessa época, já se encontrava bastante impactado pelas ideias pedagógicas e morais de J. J. Rousseau (1712-1778), particularmente por *Emílio* (1762), que viria a ser o seu livro de cabeceira. Tanto é verdade que, em 1774, escreveu *Diário de um pai*, pretendendo relatar os progressos de sua experiência de aplicação dos princípios rosseaunianos à educação de Hans Jakob, filho de seu casamento com Anna Schulthess. Na mesma esteira, Incontri (1996, p. 30) compreende a escolha precoce de Pestalozzi por se estabelecer no campo e ser agricultor como manifestação da busca dos ideais rousseaunianos de volta à natureza.

Motivado pela ideia de regenerar a sociedade mediante a regeneração do homem, no início da década de 1770, Pestalozzi criou uma comunidade-escola em um sítio, que batizou de Neuhof, para educar crianças pobres. O objetivo de Pestalozzi era ainda inspirado em Rousseau (1999, p. 11-13), de reunir no mesmo projeto a educação do homem livre e do cidadão útil, ou seja, promover "a realização 'da dignidade interior mais pura do homem' [...] e 'sua boa formação para as necessidades essenciais de sua vida terrestre'" (Söetard, 2010, p. 18). Ele

esperava poder ensinar às crianças educação moral e primeiras letras, associadas ao aprendizado do trabalho na agricultura e no artesanato, mas esbarrou tanto em sua incompetência gerencial como no próprio comportamento das crianças e de suas famílias, que contraditavam sua expectativa de mútua compaixão e esforço para o bem comum. A iniciativa, que se pretendia economicamente autossustentável, fracassou e foi encerrada em 1780, indicando, de acordo com Söetard (2010, p. 17),

> uma ingênua confiança no milagre da indústria e, também, na capacidade do homem para dominá-la espontaneamente; uma crença profunda em uma liberdade natural dos filhos de Deus e na virtude de uma educação que se limitaria a acompanhar o movimento da natureza.

Ainda no ano de 1780, impelido pela necessidade de sobrevivência a tornar-se escritor (Incontri, 1996, p. 33), publicou *Crepúsculos de um eremita*, em que se apresenta intrigado com as causas da miséria e parte em busca da verdadeira essência do homem, preocupação central de toda a sua reflexão e prática pedagógica (Incontri, 1996, p. 33). Ele defende, nessa obra, que o problema de toda a educação é o desenvolvimento das forças interiores da natureza humana. No ano seguinte, publicou o primeiro volume de seu livro mais popular, *Leonardo e Gertrudes* (2ª parte em 1783; 3ª em 1785; 4ª em 1787), apontando o papel decisivo das mães e do lar no desenvolvimento da infância. Trata-se de uma novela pedagógica cuja personagem principal é Gertrudes, mulher que, embora ignorante, introduz, por sua inteligência e devotamento, significativas modificações, tanto no modo de vida de sua família como no de toda a aldeia. No último volume da obra, o papel central fica com Glüphi, militar aposentado que se torna professor de escola elementar e, estendendo à instituição as diretrizes do lar de Gertrudes, também encarna as ideias de Pestalozzi sobre a função da escola e o sentido da educação: o verbalismo é pernicioso, e são as ações que instruem um homem livre e ativo na melhora da sociedade.

Em 1798, Pestalozzi foi designado para cuidar das crianças órfãs de Stanz, cidade que havia sido queimada pelo exército francês nas batalhas da Revolução Suíça. De acordo com Alessandra Arce (2002, p. 65), nessa escola as práticas eram baseadas nas relações de afeto entre mestre e alunos, as decisões eram tomadas de comum acordo com as crianças e a aprendizagem era baseada em brincadeiras e na experiência cotidiana. Em suas cartas, Pestalozzi relata que, tendo se deparado aos 53 anos de vida com o desafio de educar sozinho dezenas de alunos de diferentes idades, ignorantes e carentes de tudo, teve de aprender "a arte de ensinar a muitos". Não encontrou melhor meio do que falar-lhes em voz alta, tendo chegado "naturalmente" ao recurso de apoiar os mais capazes, assim como à ideia de fazê-los desenhar, escrever e trabalhar durante a aula. Segundo ele, as dificuldades dos alunos o levaram a permanecer mais tempo no que era elementar ou inicial, e assim a experimentar com eles os sentimentos de "plenitude e perfeição, mesmo nos graus mais inferiores", contrapostos aos "vazios imensos que deviam nascer da confusão e inconclusão desses pontos em cada série de conhecimentos" (Pestalozzi, s/d., p. 29-30)[2]. Ele relata que as experiências de Stanz foram decisivas para reforçar sua crença de que poderia "assentar a instrução do povo sobre fundamentos psicológicos, de colocar como sua base conhecimentos intuitivos reais e de arrancar do ensino a máscara de sua retórica superficial".

> Conheci com eles [...] a relação natural em que hão de achar-se os conhecimentos reais com os conhecimentos verbais; conheci com eles o dano que podem causar à força real da intuição e à consciência firme dos objetos que nos rodeiam o conhecimento parcial das letras e a confiança ilimitada nas palavras quando estas não são senão vozes e sons. (Pestalozzi, s/d., p. 31-32).

Pestalozzi, porém, não permaneceu por muito tempo em Stanz, pois, já em 1799, o exército francês ocupou a escola e determinou

[2] Tradução livre da edição espanhola citada, assim como todas as que se seguem.

que ele saísse de lá (Arce, 2002, p. 65). Afirma Incontri (1996, p. 25) que Stanz teria sido um "divisor de águas" na vida do autor, pois foi a partir de então que ele passou a se dedicar inteiramente à educação. Crendo que a maior recompensa por seu trabalho na escola havia sido o seu próprio crescimento (Pestalozzi, s/d., p. 34), o pedagogo encontrou meios de continuá-lo, agora como mestre-escola designado pelo governador de Burgdorf. Ele relata, em sua correspondência, que fora recebido nessa cidade com simpatia, mas com certa incredulidade, posto que a presença de sua escola parecia ameaçar as lições dominicais baseadas no Catecismo de Heidelberg (1563), pelo qual, mediante leitura, memória e cópia, tradicionalmente se dava o ensino das classes inferiores nas cidades protestantes da Suíça. Chegou-se a espalhar que Pestalozzi não sabia ler, escrever e contar perfeitamente, mas, surpreendentemente, ele não o nega e assim se justifica:

> Podia ensinar a escrever sem sabê-lo corretamente; e, com efeito, minha incapacidade nestas matérias era substancialmente necessária para submergir-se na maior simplicidade do método de ensino e para encontrar os meios com os quais pudesse chegar a ensinar a seus filhos o mais inexperto e o mais ignorante dos homens. (Pestalozzi, s/d., p. 36).

Em Burgdorf, contando agora com colaboradores, adquire paulatinamente a ideia de elaborar "um ABC da intuição", organizando esse método de alfabetização "segundo as regras físico-mecânicas pelas quais recebemos e conservamos mais facilmente todas as impressões exteriores" (Pestalozzi, s/d., p. 38).

> Compunha, incansável, séries de sílabas; com elas e com números, escrevia livros inteiros e tratava por todos os meios de reduzir os princípios da escrita e do cálculo à maior simplicidade e a formas que, com a arte psicológica mais delicada, devem levar lentamente à criança do primeiro passo ao segundo; depois, rápida e firmemente, ao

> terceiro e ao quarto, ainda que sem vazios e sobre a base do segundo perfeitamente apercebido. Mas agora, em vez das letras que em Stanz fazia escrever com giz às crianças, fiz com que desenhassem ângulos, quadrados, linhas e arcos. (Pestalozzi, s/d., p. 37-38).

A experiência de Burgdorf foi interrompida em 1804, mas Pestalozzi deixou como legado a solidificação dos princípios fundamentais de sua pedagogia, apresentados no livro *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1801), composto de 24 cartas sobre a instrução elementar dirigidas a seu amigo Gessner, de Zurich. Trata-se, como aponta Söetard (2010, p. 104), de sua obra mais sistemática, na qual busca responder quais as finalidades e os meios da educação, que saberes e habilidades práticas são necessários à criança e como lhes poderiam ser oferecidos pelo professor[3]. Refletindo sobre suas experiências, Pestalozzi adquiriu a certeza de que, como já haviam afirmado Rousseau (1999, p. 84) e Condillac (Barros, 1971, p. 151-159), não se devia raciocinar com as crianças pequenas, mas limitar-se a desenvolver o seu espírito, fixando-se assim nos objetivos de

> estender cada vez mais o círculo de sua intuição; [...] imprimir neles as intuições levadas a sua consciência; [...] ministrar-lhes conhecimentos de linguagem suficientes para tudo o que a natureza e a arte haja levado a sua consciência e deva levar ainda (Pestalozzi, s/d., p. 51).

A ideia de ordenação das intuições em séries e de sua convergência ao ponto final, essência do método, ele teria extraído da prática, e já àquela altura confessava ao amigo e correspondente Gessner que "desde há trinta anos não tinha lido livro algum [...] só vivia de minhas convicções, que eram produtos de intuições numerosas"

---

[3] Neste ensaio, essa obra constitui a principal fonte para a apresentação da filosofia e pedagogia do autor. Para uma análise aprofundada, em português, de um conjunto maior de escritos de Pestalozzi, consultar os trabalhos de Söetard (2010) e Incontri (1996).

(Pestalozzi, s/d., p. 40), e que desde os vinte anos havia abandonado a filosofia: "para a execução do meu plano, afortunadamente, não necessitei de nenhum aspecto desta filosofia, que me parece tão complexa" (Pestalozzi, s/d., p. 129). Apesar do longo tempo distante dos livros, as marcas do pensamento dos filósofos que leu persistiram, notadamente Kant (Vicenti, 1994, p. 79) – quando Pestalozzi (s/d., p. 117) afirma que só pela educação o homem pode chegar a ser homem – e Rousseau (1999, p. 45-76) – quando trata da natureza humana, das fases do desenvolvimento da criança e do modo de educar seguindo os preceitos naturais em sua ordem correta:

> A primeira hora da instrução da criança é a hora de seu nascimento. A natureza a instrui desde o instante em que seus sentidos chegam a ser sensíveis a suas impressões. [...] Toda a instrução do homem não é, pois, outra coisa senão que a arte de auxiliar a este anelo da natureza por seu próprio desenvolvimento, e esta arte descansa fundamentalmente na proporcionalidade e harmonia das impressões que se hão de comunicar à criança com o grau preciso de suas forças desenvolvidas. (Pestalozzi, s/d., p. 42).

Também se encontram presentes em Pestalozzi marcas dos enciclopedistas e do liberalismo da Revolução Francesa, e, não por acaso, a Assembleia Nacional, na mesma época em que tramitava o *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública* (1792), do Marquês de Condorcet (1743-1794), condecorou Pestalozzi com o título de Cidadão da República Francesa (Söetard, 2010, p. 104). Sua concordância com Condorcet (2008, p. 19-20) se expressa, por exemplo, no desejo de popularizar o saber para que se minimize a dependência e se promova a autonomia dos cidadãos, "ou seja, ministrar em geral o grau de inteligência e capacidade mental que necessitam todos para viver uma vida independente e sábia, para livrar os pobres do risco de serem um joguete da astúcia alheia" (Pestalozzi, s/d., p. 61-62). Como decorrência, defende que os livros de ensino,

"pedras fundamentais para a instrução humana", ao lado dos mapas, figuras e demais materiais de ensino deveriam ser abundantemente disseminados, bem divulgados e baratos. A exemplo de Comenius (1592-1670) (1997, p. 361-370), desejava que os livros de ensino se referissem uns aos outros em gradação e que formassem um todo, mesmo que tivessem existência própria e difusão em separado (Pestalozzi, s/d., p. 61-62). Em outras palavras, ainda que por autoindulgência ou por elogio anti-intelectualista, Pestalozzi afirme ter extraído tudo de suas experiências e intuições, ao se examinar o que escreveu, desvela-se que a "prática" jamais se desprende da "teoria", a tal ponto que se possa negar a incidência do que sabe mediante experiência indireta (estudos, leituras) sobre o que faz (ação pedagógica).

Em Iverdon, na Suíça Francesa, Pestalozzi funda, em 1805, o Instituto de Neufchâtel, em que retoma o trabalho educativo e a metodologia já desenvolvida em Burgdorf, criando também uma sistemática de trabalho com os professores pela qual se reuniam duas vezes por semana para discutir e avaliar seus trabalhos (Arce, 2002, p. 68). Para Incontri (1996, p. 26), Iverdon representa a plena realização do que fora o primeiro ensaio do método de Pestalozzi, ocorrido anos antes em Stanz. Essa afamada escola reuniu cerca de 150 pensionistas, tendo atraído alunos e educadores de toda a Europa, dentre os quais Friedrich Fröebel (1782-1852) e J. F. Herbart (1776-1841). A fama europeia de Pestalozzi valer-lhe-ia outra condecoração, dessa vez a de "cavaleiro" de Alexandre, czar da Rússia em 1814. Desentendimentos, porém, com os colaboradores minaram a boa condução da escola e tiveram seu ápice com a saída do próprio Pestalozzi, em 1825. Retirado em Neuhof, escreveu, em 1826, dois livros autobiográficos intitulados *Eventos da minha vida* e, sugestivamente, *O canto do cisne*. O pedagogo suíço adoecera, vindo a falecer no início do ano seguinte.

O método de Pestalozzi foi objeto de grande interesse por parte dos reformadores da educação da primeira metade do século XIX, posto que suas ideias combinavam às preocupações sociais afiliadas aos ideais políticos daqueles tempos revolucionários teses

sobre a cognição da criança e prescrições para a solução de problemas práticos da escola elementar (Ossembach Sauter, 2002, p. 36-37). A esse propósito, parece pertinente a afirmação de Incontri (1996, p. 18) de que Pestalozzi teria representado "a transição, o passo entre o iluminismo francês e o idealismo alemão", manifesta na mencionada condecoração pela Assembleia Nacional Francesa e na adoção de seu método para a reforma da nascente Alemanha. Na Prússia, com efeito, o pensamento de Pestalozzi exerceu importante influência na reforma do sistema educativo, iniciada em 1809 por Wilhem von Humboldt (1767-1835). De acordo com Castro (2002, p. 78-79), nessa época era grande o seu prestígio nos círculos mais próximos do reformador, notadamente entre seus colaboradores, G. H. Nicolovius e J. W. Süvern. Pestalozzi era, além disso, amigo do filósofo J. G. Fichte (1762-1814), ideólogo do novo Estado alemão, que o havia exortado a escrever *Minhas investigações sobre o curso da natureza no desenvolvimento da raça humana* (1798), considerado o seu trabalho mais maduro sobre a essência e o destino da humanidade (Söetard, 2010, p. 104).

Humboldt pretendia superar as escolas estamentais existentes em benefício de uma formação geral comum aos cidadãos e, nesse sistema, tinha a escola elementar como a primeira e basal etapa do esforço do Estado de formar um homem consciente de sua dignidade humana e de seu pertencimento a uma comunidade nacional. A diretriz de A. Zeller, a quem coube dirigir o seminário de professores de Königsberg, era pestalozziana, posto que a Humboldt interessava a sua ênfase no "elementar" como cerne e expressão do primeiro nível educativo. Incontri observa, todavia, que na apropriação "idealista" do pensamento de Pestalozzi, tanto a proposta de educação do autor se torna "estatizante", como sua concepção de Deus adquire uma conotação panteísta que, segundo a autora, não estão presentes em sua obra.

Também no Brasil, o método de Pestalozzi pautou uma reforma da instrução pública. Em 1890, no estado de São Paulo, o médico e

educador Caetano de Campos (1844-1891) a iniciou pela reforma da Escola Normal, pois acreditava que a mudança fundamental residia em uma boa formação dos professores. Assim, ele seguia o mestre de Iverdon, para quem "formar os professores é essencial para que estes sejam um guia suficiente para estar sempre um passo adiante da criança no processo de instrução" (Pestalozzi, s/d., p. 62). Nessa reforma, a Escola Normal teve o seu currículo ampliado e foram criadas as escolas-modelo, tidas tanto como um campo de experimentação dos futuros professores quanto como "centro de irradiação da escola renovada" e do paradigma a ser seguido pelas demais escolas públicas do estado (Souza, 1998, p. 36). Nas escolas-modelo, o *ensino intuitivo* deveria guiar os procedimentos para o ensino dos saberes elementares. De acordo com a compreensão de Caetano de Campos e dos demais defensores de sua adoção nas escolas públicas paulistas, esse método fundava-se no uso dos sentidos, na observação direta dos objetos e dos fenômenos da natureza e na atividade da criança, e por isso as escolas deveriam ser aparelhadas para que elas pudessem *observar*, isto é, travar contato direto com objetos oferecidos à percepção, e *trabalhar*, ou seja, realizar, durante o processo de ensino, atividades similares às que os adultos realizam no mundo do trabalho (Valdemarin, 1998, p. 68-69). Intrigante, talvez pela morte prematura do reformador Caetano de Campos, que no ambiente paulista da república nascente Pestalozzi tenha sido tão falado, mas tão pouco lido: não se registram por essa época livros em português a seu respeito, tampouco traduções de suas obras, das quais nos ressentimos até hoje.

Como não poderia deixar de fazer, sendo ele um pedagogo reformador, Pestalozzi sempre manifestou duras críticas à escola elementar de seu tempo. Ele afirma, por exemplo, que nessa escola "a natureza e a arte estão [...] não só separadas, mas postas em oposição por homens malvados". (Pestalozzi, s/d., p. 46). Daí que não só as escolas seriam absolutamente ineficientes, como também perniciosas ao desenvolvimento da infância:

> Sua experiência e sua capacidade são já grandes nesta idade (criança de 3 anos); mas nossas escolas antipsicológicas não são em essência senão máquinas artificiais que destroem todos os efeitos da capacidade e da experiência, que a própria natureza nelas criou [...]. Se deixa as crianças gozar plenamente da natureza até os cinco anos; se deixa obrar neles todas as impressões desta [...]. E depois que gozaram cinco anos inteiros desta beatitude da vida sensível, tira-se bruscamente de sua vista toda a natureza que lhes rodeia [...] se lhes acorrenta impiamente durante horas, dias, semanas, meses e anos à contemplação de letras miseráveis, insípidas e uniformes, e atam-nos a uma marcha extenuante de toda a vida, capaz de torná-los loucos se compará-la com seu estado anterior. (Pestalozzi, s/d., p. 44-45).

Sua compaixão pelas crianças, arrastadas a contragosto para as inúteis escolas de seu tempo, o animou a propor um método que as estimulasse e despertasse nelas o interesse e a simpatia pelo saber:

> Se pudéssemos testemunhar o indescritível aborrecimento que invade a alma infantil quando se passam, uma após a outra, horas fatigantes se ocupando de coisas que não trazem nenhum estímulo às crianças nem podem lhes parecer de alguma utilidade, e se quiséssemos concordar que esses mesmos fatos ocorreram em nossa infância, jamais nos estranharíamos com a preguiça do aluno que se arrasta para a escola como uma baba. (Pestalozzi, 1996, p. 123).

Pestalozzi insistia na importância dos primeiros anos de vida e na relação entre mãe e filho para o desenvolvimento moral da criança – assunto que expõe minuciosamente em *Cartas sobre educação infantil* (1819) –, e estabelecia como fundamento da educação intelectual o princípio da intuição. Seu método, contraposto ao verbalismo que abominava, era baseado na experiência direta da criança com o mundo dos objetos, da qual partiria lógica e gradativamente das impressões sensíveis à percepção de suas qualidades fundamentais; o número, a

forma e a palavra dariam lugar às noções claras e abstratas da aritmética, da geometria e da linguagem. Todo o círculo de conhecimentos que se cria pelos cinco sentidos procede da observação da natureza e da atenção dirigida a recolher e reter tudo o que o conhecimento oferece às crianças.

A educação deveria seguir escrupulosamente as leis da natureza, ou a ordem natural, entendida, em seu método, como as corretas sequência e gradação, no que facilmente se reconhecem os traços da pedagogia humanista de Comenius (1997, p. 165-182), bem como as proposições de Rousseau em *Emílio* (Rousseau, 1999, p. 90-92). É sobre tal crença que, compreendendo a linguagem como o primeiro meio de conhecimento da espécie humana, ato que "condensa os progressos humanos", ele recomenda unir por completo o ensino à linguagem. Por essa lógica, às crianças só deveria ser ministrado o ensino da leitura depois que aprendessem a falar, de modo que fosse seguido o mesmo caminho que teria levado o selvagem ao homem civilizado: "o selvagem determina primeiro os objetos, depois os nomeia e, por último, os relaciona com os demais. Mais tarde, chega a determinar os estados variáveis do mesmo objeto (ou seja, conforme o tempo e as circunstâncias nas quais se acha)" (Pestalozzi, s/d., p. 55-56). Dessa forma, a proposição de que a ontogênese (constituição do ser) repetiria a filogênese (constituição da espécie) tornou-se uma das ideias dominantes do discurso educacional evolucionista desde o final do século XIX.

O conceito, ponto de chegada da educação, é a noção geral do objeto representado, a que se acede pela organização dos sentidos e da inteligência. Ou seja, seria preciso partir das *coisas* às *palavras*, inversamente ao ensino "livresco", que parte das *palavras* às *coisas*. Pestalozzi recomendava, por exemplo, que os exercícios de cálculo fossem iniciados por meio de objetos reais, mediante os quais os fundamentos fossem assentados e pudessem assegurar os passos ulteriores. Por meio de uma nomenclatura bem graduada e aprendida com solidez, sem subverter a ordem da natureza ou contrariar os

sentidos da criança, poder-se-ia chegar a estabelecer um fundamento geral para toda a classe de conhecimentos, para que a criança adquirisse conceitos exatos em todos os ramos do saber. Desse princípio deriva a necessidade de o professor proporcionar ao aluno atividades educativas baseadas na observação direta e no uso dos sentidos, que, encadeadas em graus sucessivos de complexidade, permitiriam atingir as noções abstratas de que os conceitos se compõem. A inspiração pestalozziana sustentou, por isso, o uso generalizado de imagens, cartazes, livros ilustrados e a elaboração de todo um campo de ensino baseado na observação, denominado "lições de coisas", que ocupou lugar destacado nos currículos das escolas elementares na transição dos séculos XIX e XX (Ossembach Sauter, 2002, p. 38).

Assim como faz Comenius (1997, p. 207-208) em *Didática magna* (1621-1657), Pestalozzi defende o método de ensino simultâneo, ao asseverar que o mestre deve instruir muitos alunos de cada vez. Defende a necessidade de o professor *simplificar* o mecanismo de ensino e aprendizagem, de modo a buscar as formas que excitem mais vivamente a sensibilidade da criança. Além disso, mais importante do que acumular conhecimentos, seria "levantar intensamente as forças do espírito" da criança (Pestalozzi, s/d., p. 55). Isso poderia ser feito por meio da *repetição*, razão pela qual recomendava que o professor fizesse com que os alunos repetissem seguidamente palavras, definições, frases longas e períodos, que desenhassem livremente ou que traçassem letras na lousa durante os exercícios de repetição. Além disso, deveria estimular os alunos a comunicar uns aos outros o saber que adquiriram.

Recomenda ao educador, além disso, buscar na arte (entendida em sua acepção antiga, mais larga, de técnicas e objetos desenvolvidos pelo homem) meios que pudessem, por sua generalidade e precisão, utilizar para facilitar o conhecimento, criando categorias para associação e classificações para ordenar a massa caótica de representações, ajudando, por fim, sua localização ulterior na *memória*. O educador deveria "cortar caminhos para o enriquecimento da

memória", utilizando-se de recursos tais como a analogia, a ordem, a atenção e a recitação. Por sua qualidade de reter os conteúdos da experiência, a memória é fundamental para o método de Pestalozzi e, ouso dizer, para qualquer método eficiente de ensino e aprendizagem, sendo surpreendente o fato de ser repelida por muitos educadores.

As críticas à escola não se restringem, entretanto, a seus métodos enfadonhos e ineficazes: Pestalozzi critica as instituições de ensino por seu papel discriminatório, pelo qual se impede que, pelo acesso ao saber, todos os homens atinjam sua plenitude. Em sua alegoria do sistema de ensino, descreve

> uma grande casa cujo piso superior brilha por sua arte elevada e completa, mas que só se acha habitada por muitos poucos homens; no médio, vivem mais homens, mas carecem de uma escala com que possam subir de um modo humano ao piso superior, e se manifestam desejos de trepar à maneira de animais, se lhes quebra a perna ou o braço que poderiam utilizar para isto; no terceiro, mora um inumerável rebanho de homens que têm exatamente o mesmo direito que os do superior de desfrutar da luz do sol e do ar são, mas não somente se lhes abandona a si mesmos na obscuridade nauseabunda dos calabouços, como, quando se arriscam tão só a elevar a cabeça para olhar os resplendores do piso superior, se lhes fura brutalmente os olhos. (Pestalozzi, s/d., p. 113).

O princípio "social" de Pestalozzi é fazer com que os homens, por meio da educação, possam bastar-se a si mesmos, ter liberdade e autonomia, pois nada e ninguém os ajudaria. Procura, entretanto, transcender o liberalismo individualista de Condorcet (2008, p. 18-21), introduzindo a caridade cristã, ou seja, a ação direta em favor dos desfavorecidos para a superação de sua condição social. Filosoficamente, chega ao igualitarismo ao partir da indagação sobre o ser humano, fundamentando toda a sua filosofia da educação no reconhecimento da existência de uma "natureza humana" incontingente, que pode ser

buscada e atualizada para a felicidade e a desejável harmonia com o Criador (Incontri, 1996, p. 33-36). Assim como em Comenius, por trás da noção de *natureza* está a de Deus, e da fé de Pestalozzi em Sua existência e bondade vem a fonte de seus ideais (Incontri, 1996, p. 38). Ele crê que o homem, obra de Deus, "é bom e quer o bem" (Pestalozzi, s/d, p. 116), e que o mal é um desvio da natureza humana (Incontri, 1996, p. 36). Desse modo, assim como não procede "desencantar" a natureza na filosofia educacional pestalozziana, seu método não pode ser dissociado da espiritualidade original e da meta explícita de realização do homem como ser moral, cujas raízes se fixam tanto em Rousseau como em sua orientação religiosa pietista (Incontri, 1996, p. 38). O método e todos os seus componentes não são, para ele, mais do que instrumentos, a fim de que se produza o que não lhe é intrínseco, e que é de uma natureza bastante diferente do mecanismo: a liberdade autônoma do homem.

Referências

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na "era das revoluções"*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Fröebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARROS, Roque S. M. Condillac e a pedagogia. In: BARROS, Roque S. M. *Ensaios sobre educação*. São Paulo: Edusp: Grijalbo, 1971.

CASTRO, Federico G. R. Génesis del sistema educativo francês: de la Revolución al Império napoleónico. In: TIANA FERRER, Alejandro; OSSEMBACH SAUTER, Gabriela; SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Coord.). *Historia de la Educación* (Edad Contemporânea). Madrid: UNED, 2002.

COMENIUS, João Amos. *Didática Magna*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marquis de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi*. Educação e ética. São Paulo: Scipione, 1996. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

OSSEMBACH SAUTER, Gabriela. Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. In: TIANA FERRER, Alejandro; OSSEM-

BACH SAUTER, Gabriela; SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (Coord.). *Historia de la Educación* (Edad Contemporânea). Madrid: UNED, 2002.

PESTALOZZI, Johann H. *Cartas sobre educación infantil*. 2. ed. Estudio preliminar y traducción de José María Q. Cabanas. Madrid: Technos, 1996. (Colleción Clásicos del Pensamiento).

PESTALOZZI, Johann H. *Como enseña Gertrudis a sus hijos*. Traducción del alemán de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Édiciones de la Lectura, s/d. (Ciencia y Educación).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÖETARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SOUZA, Rosa F. de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa F. de et al. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998. p. 20-62.

VALDEMARIN, Vera T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R.F. de et al. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998, p. 63-105.

VICENTI, Luc. *Educação e liberdade*: Kant e Fichte. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. (Encyclopaidéia).

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10. ed. Trad. M. Irene Szmerecsányi e Tamás Szmerecsányi. São Paulo: Pioneira, 1996.

Marx, Engels e a educação[1]

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

> *A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.* [...] *A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.*
>
> (Marx; Engels, 2007, p. 537-538)

Na obra de Marx e de Engels, a questão da educação e do ensino é tratada de maneira ocasional e fragmentária. No entanto, apesar de seus escritos não conterem estudos específicos sobre o tema, podem ser encontrados textos que tratam explicitamente de questões educacionais e problemas do ensino, cuja importância reside no fato de se apresentarem integrados à crítica radical das relações sociais

---

[1] O artigo consiste em versão modificada e ampliada do texto apresentado no Simpósio Internacional realizado no centésimo aniversário da morte de Friedrich Engels, no Departamento de História da USP, em novembro de 1995, e publicado em Coggiola, O. (org.). *Marx e Engels na História*. São Paulo: Xamã, 1996.

capitalistas e à necessidade de sua superação para a construção da nova sociedade e do novo homem. Tais análises apresentam-se de forma coerente em um intervalo de mais de trinta anos e coincidem com os momentos cruciais da investigação desenvolvida pelos autores e da história do movimento operário.

Além das considerações de Marx sobre as ações da Comuna de Paris no campo do ensino em 1871, a temática é desenvolvida em três programas políticos redigidos no período: para a criação do movimento que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; para as Conferências da I Associação Internacional dos Trabalhadores, entre 1866 e 1868; e para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875 (Manacorda, 1991; Palaciós, 1978).

Aos nossos objetivos, importa, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos de Marx e Engels, como podemos apreender os processos educativos na realidade social. O relevante é que a análise marxiana da realidade social – inseparável, a meu ver, da contribuição de Engels – expressa uma visão determinada de homem e de sociedade e, portanto, apresenta uma concepção de educação.

Como nos propõe H. Lefebvre (1980, p.179-180), uma leitura enriquecedora da obra de Marx é a que a problematiza, que nos leva a apreendê-la como teoria crítica, ao mesmo tempo inacabada e portadora de um método de construção do conhecimento, o materialismo dialético, que é por pressuposto um materialismo histórico. Marx não explicitou o seu método por meio de uma exposição que pudesse facilitar a sua apreensão, ao contrário, o seu método foi se definindo ao longo da obra e "culmina na análise inacabada das classes sociais, isto é, sobre a primeira tríade – trabalho, terra e capital, ou seja, salário, preço e lucro" (Martins, 1996, p. 14). Dessa maneira, é preciso estudar em profundidade o seu pensamento para apreender os conceitos, a sua utilização e, sobretudo, o seu movimento.

No centro das preocupações de Marx está a questão da constituição da humanidade do homem, a relação entre o homem e a natureza. O núcleo explicativo do processo histórico é o homem

que, por meio de sua atividade e para suprir suas necessidades, atua sobre a natureza e a modifica, modificando, ao mesmo tempo, as suas próprias condições de existência, constituindo-se como humano, humanizando-se.

Marx (1980 e 1987) sustenta que o trabalho é a essência do homem (da natureza histórica do homem). A partir da ideia de práxis, procura mostrar que o homem transforma o mundo por meio do seu trabalho e, ao transformar o mundo, transforma a si próprio. Nesta perspectiva, "a ligação entre educação e trabalho torna-se virtualmente muito forte" (Charlot, 2004, p.11).

Algumas notas sobre questões de método

Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de 1844, nos *Grundrisse*, assim como em *O capital,* encontramos importantes indicações metodológicas. Seu método atinge proposições que concernem à *globalidade social*. Em toda a sua obra, Marx nos mostra que se não partirmos de uma concepção geral da sociedade, do conjunto, da globalidade do social, acabaremos chegando lá, exceto se pretendermos permanecer voluntariamente no nível do parcial, dos fatos e dos conceitos mal ligados teoricamente. A crítica da vida social implica, pois, mesmo quando refletimos sobre uma singularidade, concepções e apreciações que envolvem o conjunto do social. Não existem acontecimentos sociais ou homens sem ligação – conceitual, teórica, ideológica –, não existem grupos sociais que não estejam reunidos por relações num conjunto (Lefebvre, 1985; 1991).

Apreender a realidade social em sua globalidade significa apreender o acontecimento social em suas múltiplas relações, *como totalidade em movimento, como unidade contraditória* – pois a realidade possui não apenas múltiplos aspectos, mas também aspectos mutáveis e antagônicos. Os acontecimentos sociais são sempre apreendidos no seu devir, na sua historicidade. Não há determinismo histórico em Marx. Ao contrário, ele procura dar conta da diversidade temporal

da realidade. A história – construída pelos sujeitos sociais a partir de limites sociais historicamente determinados – não é vista de forma linear e evolutiva. O tempo da história, para Marx, é imprevisto. A história é feita em cima do acaso. É claro que é socialmente determinada, mas não é uma história determinista – o que são coisas completamente diferentes.

Eu gostaria de me referir, também, a outro aspecto relevante: à existência ou não de um determinismo do econômico. Pode-se dizer que Marx nos mostra a substância de seu método em cada momento da análise das relações capitalistas de produção social. Nela não está presente qualquer forma de reducionismo do social ao econômico. Não foi Marx quem inventou a dominância do econômico na sociedade capitalista, mas é a prática social capitalista que elege o econômico como dominante. Para Marx, é impossível analisar qualquer dimensão da sociedade capitalista sem a *mediação* do econômico.

A esse respeito, é interessante citar a afirmação de Engels em carta a Joseph Bloch, datada de 21 de setembro de 1890:

> segundo a concepção materialista da história, o fator determinante da história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu nunca afirmamos outra coisa. Se alguém em seguida torce essa proposição a ponto de dizer que o fator econômico é o único determinante, transforma-a numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura [...] exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam preponderantemente a sua forma. Existe uma interação entre todos esses fatores, no seio dos quais o movimento econômico acaba por abrir caminho, como uma necessidade através de uma multidão infinita de acasos[2]. (Marx; Engels, 1961)

---

[2] A carta de Engels a Bloch encontra-se em Marx; Engels. *Obras Escolhidas.* Rio de Janeiro: Vitória, 1961, v. 2, p.284

Para Marx, o ato econômico não pode ser reduzido à produção de coisas. É também produção de valor, de mais valia, do capital e do trabalho, ou seja, de relações sociais. Nessa acepção, é imediatamente produção e reprodução de relações de exploração e dominação, de relações de poder. O que o constitui, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, em produção e reprodução de representações políticas, jurídicas, ideológicas, de valores, de normas e de justificativas capazes de permitir a reprodução dessas relações.

Constrói-se, nesse processo, o aparato ético e o jurídico – o Direito – com base nas relações de propriedade inerentes às relações de produção da sociedade capitalista; criam-se representações da igualdade entre os homens, da vigência da liberdade. Representações que se circunscrevem ao mercado, à circulação, encobrindo as desigualdades reais, as relações de exploração originárias no âmbito da produção. Por isso, para Marx, no modo capitalista de produção social, a produção das múltiplas dimensões da realidade ocorre *em um mesmo ato*: não é possível separar o econômico do político, do "cultural", do ideológico. E é ainda constitutivo de seu método a necessidade de superar as representações aparentes para se atingir o movimento real.

É assim que, nos *Grundrisse*, ao explicitar o conceito de *modo de produção,* Marx designa-o como resultado global das *relações de antagonismo* salário/capital, proletariado/burguesia. Essas relações de antagonismo surgem na prática social por meio de *formas* que as sustentam e mascaram, por exemplo, a *forma contratual* (a do "contrato de trabalho", ficticiamente livre, que liga os membros da classe trabalhadora e os da burguesia, e que pretensamente os associa):

> Marx chama a atenção para o fato de que a mercadoria adquire sua forma perfeita quando é avaliada em equivalente geral. Como forma, a mercadoria dissimula as relações entre os produtores e o caráter social dos trabalhos privados, ao invés de evidenciá-los. A forma se fetichiza como mercadoria, como dinheiro, criando aparências reais – encobrindo o real e, ao mesmo tempo, dele fazendo parte. Fetichizada,

> adquire duas propriedades: se autonomiza como coisa (abstrata) e dissimula as relações sociais (Oliveira; Moraes, 1996, p.100).

Esse resultado global compreende, portanto, "as elaborações jurídicas das relações de produção, as relações de propriedade codificadas – as ideologias que 'exprimem' também, dissimulando-as, as relações de antagonismo – as instituições políticas e 'culturais', a ciência etc." (Lefebvre, 1973, p. 48). Dessa maneira, a coesão das relações sociais é realizada pela forma política. Nela se expressam os sentimentos (obrigações, sanções morais) da sociedade como um todo colocados pelo Estado. O Estado reúne a eficácia prática e política da forma (Oliveira e Moraes, 1996, p. 104).

Ou seja, mecanismos como a alienação e a reificação, conectados ao "fetichismo da mercadoria", são necessários socialmente; a sociedade burguesa não pode existir sem eles, que acabam por criar uma aparência coisificada da realidade social. Os fenômenos sociais aparecem "sob a forma de coisas, alheias aos homens e às suas relações" (Netto, J.P; Braz, M., 2007, p. 92).

Não há, assim, história sem tensões, sem contradições. No plano do *vivido* (Lefebvre, 1973, p.14), a práxis é contraditória. Ela reproduz relações sociais. No "Capítulo Inédito de O Capital" (1984, p. 94-95), Marx observa que "há *produção* de relações sociais no seio da reprodução", isto é, não há reprodução sem produção de novas relações, não há repetição sem certa inovação[3].

Em Marx, práxis e estrutura não são jamais separadas. Não é casual ele afirmar, nos *Gundrisse* (1987), que o capitalismo é não tanto uma estrutura quanto um processo. De fato, Marx vê a estrutura capitalista em sua historicidade, como devir, como movimento inacabado, de acordo com seu método genético estrutural

[3] A obra de Marx e Engels resulta de um contexto político determinado, presente no século XIX. Como afirma J. P. Netto (1985, p. 22), "é uma resposta aos problemas colocados pela sociedade burguesa e uma proposta de intervenção que tem como centro a classe operária".

– progressivo regressivo, segundo Lefebvre (1971, p.168) – que lhe é próprio. O método de Marx parte de noções estruturais, de categorias estruturais fundamentais, e dessas determinações abstratas eleva-se posteriormente até o concreto, até a complexidade e a multiplicidade globais do concreto. Não é a história em função da estrutura, mas, sim, a estrutura em função da história[4].

Ao contrário do historicismo alemão, Marx vê na concreticidade histórica as permanências, os elementos que se repetem – leis, estruturas – e as mudanças, que nos permitem compreender os elementos que compõem o evento histórico singular, ou seja, temos a possibilidade de uma fundamentação científica da historiografia, da sociologia, do estudo da sociedade e do seu devir. Nesse sentido, o marxismo escapa do perigo do relativismo. E o que é fundamental: quando Marx estuda, de modo crítico, a economia política e utiliza metodicamente os conceitos, é para mostrar cientificamente a possibilidade da subversão, de sua superação, da revolução. Ele quer indicar que existe "uma unidade entre a linguagem e a vida social ordinária, aquela do conhecimento, aquela da atividade revolucionária". Entre teoria e prática, segundo Marx, "há unidade, não somente lógica, mas dialética: diferença, frequentemente conflito, mas na unidade" (Lefebvre, 1971, p.166).

Sobre educação e ensino

No que se refere à problemática educacional, as formulações de Marx e Engels têm dado origem a dois tipos predominantes de abordagem: as que estudam, no conjunto da obra, os conteúdos e significados dos enunciados relativos à sua visão educacional, e as que, fazendo uso de suas categorias de análise, realizam a crítica das concepções liberais de educação, da escola capitalista.

Com base nos textos de Marx e Engels e na contribuição de

---

[4] A esse respeito, consultar Lefebvre (1973) e Martins (1996, p. 9-13).

alguns estudos e pesquisas concernentes à temática[5], pretendo centrar a exposição no relato histórico da contribuição de Marx e Engels ao estudo da relação trabalho e educação, e – ainda que de forma sintética – examinar os seus fundamentos filosóficos e econômico-políticos.

É possível afirmar, numa primeira aproximação conceitual, que Marx e Engels concebem educação como "processo social geral (a sociedade como sendo, toda ela, um ambiente educativo), analiticamente apreendido como dimensão dos demais processos sociais inclusivos [...] – isto é, a educação como processo socializador" (Pereira, 1965, p. 53). Toda relação social é uma relação pedagógica. As práticas escolarizadas consistem em apenas uma dimensão do processo educacional, o qual perpassa o conjunto da sociedade e se dá por meio das diferentes instituições sociais. Contrariamente à visão liberal da "comunidade de interesses", trata-se de uma sociedade constituída por grupos e classes sociais que se situam diferentemente face às relações de produção social e são portadores de interesses opostos e antagônicos. Os interesses socialmente dominantes são os das classes dominantes.

A questão da relação educação e trabalho

1. A união entre ensino e trabalho

Embora haja mudanças nas propostas educacionais de Marx e Engels apresentadas no *Manifesto comunista*, em 1848, e nas *Críticas ao Programa de Ghota,* em 1875, passando pela *Ideologia alemã* e *O capital,* o que persiste é a ideia da necessidade, para os trabalhadores, da união do ensino com o trabalho.

Em os *Princípios do comunismo*, primeira versão redigida por Engels, em 1847, do que viria a ser o *Manifesto do Partido Comunista* na redação definitiva de Marx em 1848, já se defende, como uma das medidas imediatas mais importantes destinadas a assegurar existência

[5] Entre outras contribuições, estão os trabalhos de Dangeville (1976), Palaciós (1978), Nogueira (1990), Machado (1989), Gramsci (2000), Manacorda (1991) e Charlot (2004), entre outros.

digna ao proletariado e a preparar os trabalhadores para a luta contra a propriedade privada dos meios de produção, "a instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e às expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica vinculados". O *Manifesto do Partido Comunista*, escrito nos dois meses seguintes, reafirma a proposição. Além de defender a "educação pública e gratuita para todas as crianças" e a abolição do trabalho infantil nas fábricas, propõe "a integração da educação com a produção material" (Marx; Engels, 1998, p. 28).

Em *Instrução sobre diversos problemas aos delegados do Conselho Central Provisório*, escrito por Marx em 1866, como programa a ser apresentado no Primeiro Congresso da Internacional Comunista, assim como em *Crítica ao Programa de Gotha*, ou em outras passagens da obra de Marx e Engels, repete-se a defesa desse mesmo princípio da união do ensino com o trabalho produtivo.

A tese da combinação ensino-trabalho, como tem sido salientada por alguns estudiosos, não foi criada por Marx e Engels, mas já havia aparecido no pensamento pedagógico, enunciada, sobretudo, pelos socialistas utópicos do século XIX e, em particular, pelo francês Charles Fourier (1772- 1837) e pelo inglês Robert Owen (1771-1858). Esse último, coproprietário de uma fábrica têxtil em New Lanark, na Escócia, colocará em prática seus ideais filantrópicos, instaurando em suas empresas princípios cooperativos de gestão, e organizando, nas colônias que fundara, um sistema de escolas destinadas a implementar suas ideias educacionais baseadas no valor educativo do trabalho manual (Nogueira, 1990, p. 100-105).

No livro primeiro de *O capital*, Marx refere-se, mais de uma vez, às experiências de Robert Owen, demarcando sua importância:

> Quando Robert Owen, logo depois do primeiro decênio deste século, não só defendeu teoricamente a necessidade de uma limitação da jornada de trabalho, mas também introduziu realmente a jornada de 10 horas em sua fábrica de New Lanark, isso foi ridicularizado como

> utopia comunista, assim como a sua 'união de trabalho produtivo com educação de crianças', assim como as empresas cooperativas de trabalhadores fundadas por ele. Hoje em dia, a primeira utopia é a Lei Fabril, a segunda figura como frase oficial em todas as Factory Acts e a terceira já serve até como manto de cobertura para embustes reacionários (Marx, 1984, p. 361).

No entanto, embora o socialismo utópico tenha inspirado o pensamento de Marx e Engels, é preciso salientar que eles não se limitaram a recolher tais propostas, mas aprofundaram-nas e superaram-nas. Conforme consideram Nogueira (1990) e Dangenville (1978), o exame das novas condições sociais criadas pela Revolução Industrial Inglesa, com a introdução do maquinismo e sua divisão técnica do trabalho, assim como o emprego generalizado da mão de obra infantil, foi determinante para o desenvolvimento da formulação educacional dos autores.

Preocupado com a exploração do trabalho das crianças, Marx escreve:

> Do sistema fabril, que podemos acompanhar em detalhes lendo a Robert Owen, brota a semente da educação do futuro, na qual se combinarão para todas as crianças, a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como método para intensificar a produção social senão também como o único método que permite produzir homens plenamente desenvolvidos (Marx, 1984, p.589).

A "dilapidação desenfreada" da força de trabalho, na expressão de Marx, levou o Parlamento inglês a forjar dispositivos legais com o objetivo de limitar os excessos cometidos pelos fabricantes. Ao longo do século XIX, foram produzidos inúmeros textos que regulamentavam, sobretudo, as condições de admissão das crianças e adolescentes nas fábricas e a duração da jornada de trabalho. A lei de 1833, por exemplo, condicionava a admissão da criança nas empresas ao controle de uma

frequência escolar diária de pelo menos duas horas. Para Marx (1984, p. 588), isso significava "antes de tudo, a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual".

Assim, Marx e Engels fundaram seus princípios educativos nas conquistas obtidas pelos trabalhadores no confronto com os capitalistas, expressas nas leis fabris, na perspectiva de fazê-las avançar:

> Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai mais além de combinar o ensino elementar com o trabalho nas fábricas, não há dúvida alguma de que a conquista inevitável do poder político pela classe operária também conquistará o devido lugar para o ensino tecnológico – teórico e prático – nas escolas operárias (Marx, 1984, p. 589).

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, levando em conta a conjuntura política, Marx afirma a importância estratégica da educação, tanto para coibir os abusos da exploração de crianças como para viabilizar a elas uma formação geral, técnica e política:

> A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, não passa de um desejo piedoso, nada mais. Colocar em prática essa proibição, supondo-se que fosse possível, seria reacionário, já que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as distintas idades e aplicadas as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação em boa hora do trabalho produtivo com o ensino é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (Marx; Engels, 1972, p. 49).

Nas *Instruções aos delegados* do primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT[6], realizado em

---

[6] Sobre as atas dos Congressos da AIT, ver também Nogueira (1990) e Dangeville, 1976; 1978.

Genebra no ano de 1866[7], Marx declara:

> A sociedade não pode permitir nem aos pais, nem aos patrões, o emprego de crianças e adolescentes para o trabalho, a menos que *combinassem este trabalho produtivo com a educação*. Por educação nós entendemos três coisas: I) a educação mental; 2) a educação corporal, tal qual é produzida pelos exercícios ginásticos e militares; 3) a educação tecnológica, compreendendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais.

E complementa:

> À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder uma marcha gradual e progressiva em sua educação mental, física e tecnológica. Os gastos dessas escolas técnicas devem ser cobertos, em parte, pela venda de seus produtos. Essa combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática. Fica subtendido que o emprego da criança ou adolescente, entre 9 e 18 anos, em qualquer tipo de trabalho noturno ou em qualquer ramo de trabalho industrial que possa acarretar efeitos nocivos para a saúde, deve ser severamente punido.

---

[7] A criação da AIT, em Londres, em 28 de setembro de 1864, pode ser interpretada como "uma resposta operária à universalização do sistema capitalista" (Tragtenberg, 1986, p. 19). Ao "agregar trabalhadores de diversos países da Europa, vinculada a organizações como a Associação para a Educação de Trabalhadores, de Londres, chefes da Trade-Unions, adeptos de Garibaldi, de Blanqui, de Marx e de Proudhon, a associação "logrou-se a transformar-se na representante da quase totalidade das organizações independentes do movimento trabalhista na Europa e a levá-las todas a se darem as mãos numa ampla cooperação e a discutirem seus objetivos e estratégias" (Santos, 2014, p. 36; Abendroth, 1977, p. 37).

Importava a Marx e Engels, antes de mais nada, defender a força de trabalho infantil da voracidade dos fabricantes, bem como dos abusos cometidos pelos próprios pais e, naquele momento, isso só parecia ser possível por meio da pressão social capaz de arrancar do Estado leis de proteção à infância operária (Nogueira, 1990). Nesse sentido, ele apresenta algumas recomendações de ordem prática, contrapondo-se, no tocante à limitação da jornada de trabalho infantil, às estipulações da lei de fábrica inglesa de 1833. Assim, como se viu, contrapondo-se às 9 horas de trabalho para as crianças de 9 a 13 anos, e às 12 horas para as de 14 a 18 anos, Marx propõe, de acordo com sua divisão em três faixas etárias, 2 horas diárias para as crianças de 9 a 12 anos, 4 horas para as de 13 a 15 anos e 6 horas para as de 15 a 18 anos.

A ideia de prescrever 9 anos como idade de entrada no trabalho e na escola está relacionada à mesma lei de 1833, que autorizava o trabalho infantil a partir dessa idade (Palaciós, 1978; Nogueira, 1990).

De acordo com Marx, em *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório*:

> Seria desejável que as escolas elementares começassem a instrução das crianças antes da idade de nove anos. Mas, no momento, só devemos pensar nas medidas absolutamente necessárias para contra-arrestar as tendências de um sistema social que degrada o operário, a ponto de torná-lo um mero instrumento para a acumulação do capital, e que, fatalmente, transforma os pais em mercadores de escravos que vendem os seus próprios filhos. O direito das crianças e dos adultos deve ser defendido, uma vez que eles não podem fazê-lo por si mesmos. É, portanto, dever da sociedade agir em seu nome.

Anos mais tarde, em 1875, dirigindo-se ao Partido Social-Democrata alemão, Marx reafirma sua preocupação com o desenvolvimento físico e mental da criança operária e com a regulamentação de suas condições de trabalho, declarando:

> desde que se garanta uma rigorosa regulamentação do tempo de trabalho segundo as faixas etárias, bem como outras medidas de proteção das crianças, o fato de combinar, desde tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução constitui-se num dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (Marx; Engels, 1972, p. 49).

A insistência de Marx e Engels na necessidade da união do trabalho com a instrução, de superar a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, deve ser entendida no interior de sua crítica geral à divisão do trabalho existente na sociedade capitalista.

Retomando algumas noções fundamentais na obra de Marx, vimos que o trabalho consiste em noção fundamental. Por meio do trabalho, o homem se separa da natureza e se faz homem, ser social. O trabalho é, ontologicamente, a força propulsora da humanização do homem, da constituição do *ser social*. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho se realiza historicamente como alienação.

Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humana deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens; aparecem como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior. Em suma, entre os homens e o produto de seu trabalho, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador. Essa inversão caracteriza o fenômeno histórico da *alienação* (Netto; Braz, 2007, p.34 e 44). Basicamente, a alienação é própria das sociedades em que tem vigência a divisão do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é também expropriado dos meios de produção, do domínio do processo de trabalho, tornando-se estrangeiro a si próprio, "alienado".

O fruto da divisão social e técnica do trabalho é o homem unilateral, fragmentado e encerrado na clausura do trabalho dividido. Para Marx e Engels, a educação constitui dimensão importante da

luta de classes rumo à reintegração do trabalhador fragmentado e à superação da alienação.

É importante enfatizar o significado central que Marx confere ao trabalho *na sua dimensão concreta*, como criador de valores úteis, em contraposição à coisificação que caracteriza o trabalho assalariado, criador de valores de troca (Antunes, 1996, p.98).

O Marx dos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844 e dos *Gundrisses* sustentará que o trabalho, como valor de uso, é a essência do homem. Com base na ideia de práxis, o homem transforma o mundo, e ao transformar o mundo por meio de seu trabalho, ele transforma a si próprio, ele se forma. Como nos indica B. Charlot (2004, p. 11-12),

> a concepção de Marx de que o trabalho forma, e de que só ele pode formar, incluindo no plano moral e social, está tão profundamente arraigada no mundo operário que Proudhon e os socialistas do século XIX negaram com força a ideia de escola gratuita e obrigatória. Para os trabalhadores, tratava-se de uma armadilha da burguesia que queria impedir que os seus filhos fossem educados no atelier onde aprendiam a solidariedade de classe. Quanto a Marx, ele considerava que cabe ao povo educar o Estado, e não ao Estado educar o povo.

De modo geral, os textos escritos para os Congressos da AIT (1866, 1868 e 1869) oferecem indicações claras sobre as concepções de Marx sobre educação e suas propostas relacionadas à organização do ensino.

Em 1867, no Congresso de Lausanne, foi formada uma comissão para estudar os seguintes temas: "funções sociais; papel do homem e da mulher na sociedade; educação das crianças; ensino integral; liberdade de ensino; fonografia" (Freymond, 1962, p. 98). O relatório produzido pela comissão propunha que o ensino fosse obrigatório, gratuito e dispensado pelo Estado. No entanto, os debates desenvolvidos na Primeira Internacional mostram que os primeiros congressos não formularam resoluções comuns em relação à gestão

escolar, por causa da hostilidade de boa parte de seus membros em relação às propostas de um ensino público.

Em 1869, de acordo com as atas do Congresso da AIT em Basileia Marx afirmava[8] existir uma "dificuldade de ordem particular" ligada à questão da educação na sociedade moderna:

> De um lado, é preciso haver mudanças nas condições sociais para criar um sistema de instrução novo; de outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Em consequência, é preciso partir da situação atual.

A respeito da questão do ensino público, gratuito e obrigatório, a ata da sessão do Congresso de Basileia, no dia 10 de agosto de 1869, transcreve a posição de Marx sobre o tema:

> O ensino pode ser estatal sem que se encontre sob o controle do governo. O governo poderia nomear inspetores cujas atribuições seriam zelar para que a lei seja respeitada, sem que eles tenham o direito de se imiscuir diretamente no ensino. Seria como para os inspetores de fábrica que zelam pelo respeito das leis de fábrica. O Congresso pode decidir sem a menor obrigação que o ensino deve ser obrigatório. No que tange ao fato de que as crianças deveriam ser obrigadas a trabalhar, o que é certo é que isso não ocasionaria uma baixa dos salários, e todo o mundo se habituaria a isso. Os proudhonianos afirmam que o ensino gratuito é um contrassenso, pois que o Estado deve pagar. É evidente que alguém deve pagar, mas que não sejam aqueles que menos têm condições de fazê-lo.

---

[8] Os escritos e pronunciamentos de Marx nas Conferências da Primeira Internacional são encontrados em *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório a propósito de diversas questões (extrato)*, reproduzido por Dangeville, R. (1976 e 1978), e em *La Première Internationale* . J. Freymond (org.). Genève: Droz, 1962, 2 v. Sobre as atas dos Congressos da AIT, ver também Nogueira, M. A. (1990), Musto (2014), Marx e Engels (1976 e 1978 - org. Dangeville).

Marx parece compartilhar com os proudhonianos a desconfiança em relação à tutela governamental sobre o ensino, posição que expressa claramente na sua crítica ao Programa de Gotha, em 1875:

> Uma "educação do povo pelo Estado" é algo absolutamente condenável. Determinar através de uma lei geral os recursos para as escolas primárias, os atributos exigidos do pessoal docente, as disciplinas ensinadas etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, fiscalizar, com a ajuda de inspetores do Estado, a execução dessas prescrições legais, é absolutamente diferente do que fazer do Estado o educador do povo! Mais do que isso, é preciso banir da escola, do mesmo modo, toda a influência do governo e da Igreja. E, mais ainda, no Império prusso-alemão (e que não se venha com essa escapatória falaciosa de falar em um certo "Estado do futuro": já sabemos do que se trata); é, ao contrário, o Estado que precisa ser educado de uma maneira rude pelo povo" (Marx; Engels, 1972, p. 47).

Sem querer debater aqui a concepção marxiana de Estado, é importante lembrar – como o faz Maria Alice Nogueira (1990, p. 195) – uma passagem de Henri Lefebvre (1974, p.110) na qual o autor afirma que "o pensamento marxista é fundamentalmente antiestatal" e que a ideia de um socialismo de Estado – segundo a qual o Estado é gestor da economia e princípio superior da sociedade – não deriva de Marx, mas de um homem cujas posições ele combatia: Ferdinand Lassale.

Nessa direção, no prefácio para a edição de *A guerra civil na França*, de K. Marx, publicada em Berlim em 1891, F. Engels escreve:

> Em realidade, o Estado não é mais que uma máquina para a opressão de uma classe por outra, tanto na República democrática como sob a monarquia; e, no melhor dos casos, um mal que se transmite hereditariamente ao proletariado triunfante em sua luta pela dominação de classe. Como fez a Comuna, o proletariado vitorioso

> não pode deixar de amputar imediatamente, na medida do possível, os aspectos mais nocivos desse mal, até que uma futura geração, formada em circunstâncias sociais novas e livres, possa desfazer-se de todo esse velho traste do Estado. Ultimamente, as palavras 'ditadura do proletariado' voltaram a despertar sagrado terror ao filisteu social-democrata. Pois bem, senhores, quereis saber que face tem essa ditadura? Olhai para a Comuna de Paris: eis aí a ditadura do proletariado! (Marx, 2011, p. 197)

Se, quanto ao ensino público, há certa oscilação no pensamento de Marx, no que se refere à gratuidade do ensino, à obrigatoriedade escolar e ao laicismo não há qualquer ambiguidade, tratando-se para ele "de princípios indiscutíveis" (Nogueira, 1990, p. 198), tal como o vimos se manifestar nas discussões do Congresso de Basileia.

Em seu livro *A guerra civil na França,* Marx analisa as medidas tomadas nessa direção pela Comuna de Paris em 1871. No que concerne à gratuidade, afirma que ela deveria se estender até mesmo ao material escolar, como havia previsto a Comuna, reivindicando o que chamamos hoje de *gratuidade ativa*:

> A Comuna não teve naturalmente tempo para reorganizar a instrução (educação) pública. Contudo, ao eliminar o elemento religioso e clerical, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. A 28 de abril, nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário (elementar) e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. fossem fornecidos gratuitamente pelos professores que, por sua vez, deveriam recebê-los das respectivas circunscrições administrativas a que pertencem. Nenhum professor está autorizado, sob pretexto algum, a cobrar de seus alunos pelos instrumentos de trabalho escolar (Marx, 2011, p. 117).

No que concerne especificamente à educação politécnica, é

também a ata do Congresso de Basileia, de 1869, que nos apresenta a percepção de Marx sobre a discussão dos trabalhadores da AIT sobre a proposta:

> O cidadão Marx diz que todos estão de acordo sobre certos pontos determinados. A discussão ocorreu após ter sido proposto ratificar a resolução do congresso de Genève, que reivindica combinar o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios de ginástica à formação politécnica. Ninguém tem feito objeção a este projeto. A formação politécnica, que foi sustentada por escritores proletários, deve compensar os inconvenientes resultantes da divisão do trabalho que impedem os aprendizes de assimilar um conhecimento aprofundado de seu ofício. Sobre este ponto, sempre se partiu do que a própria burguesia entende sobre educação politécnica, e foi isto que provocou interpretações errôneas.

Sobre esse aspecto, no manuscrito anexo a *Trabalho assalariado e capital (1849),* intitulado *O salário*, Marx considera:

> Uma outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação, particularmente a educação profissional universal. Não pretendemos realçar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples para o qual não há necessidade de qualquer formação; também não queremos realçar que ela empurrou cada vez mais crianças a partir dos sete anos para detrás das máquinas, fazendo delas uma fonte de lucros tanto para a classe burguesa como para seus próprios pais proletários. O sistema manufatureiro põe em causa a legislação escolar – como é disso testemunha a Prússia. (Marx, 1976, p. 71-72)

Em seguida, enfatiza:

> (...) queremos finalmente realçar que a formação intelectual, se o

> operário a tivesse, *não exerceria influência direta sobre o seu salário*; que a instrução geral depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral o enfarto de princípios burgueses; e que afinal de contas a classe burguesa não possui os meios nem o desejo de oferecer ao povo uma educação verdadeira. (Marx, 1976, p. 71-72, grifos meus).

O conceito abstrato de trabalho, o trabalho como valor de troca, é "essencial à compreensão do movimento histórico" que constitui o desenvolvimento do capitalismo e do assalariado (Schwartz apud Charlot, 2004, p.17).

Marx e Engels insistem, como vimos, na necessidade de suprimir a divisão do trabalho, rompendo com os obstáculos ao desenvolvimento integral humano. Ao falarem da supressão da divisão do trabalho, referem-se tanto à divisão social do trabalho como à sua divisão técnica, fruto específico do capitalismo industrial, que subdivide o trabalhador e introduz, pela primeira vez na história, a separação entre concepção e execução do trabalho. É aqui que, para Marx, a combinação dos estudos teóricos (concernentes principalmente à tecnologia da produção) com a prática do trabalho na fábrica constituiria instrumento fundamental para acirrar as contradições sociais e promover a superação da divisão do trabalho. É nesse sentido que, como se viu, Marx encoraja a AIT a incluir em sua plataforma a reinvindicação por uma formação politécnica para os trabalhadores.

2. A proposta da educação integral

Os historiadores da educação e do trabalho têm centrado suas análises da posição de Marx e dos trabalhadores da Primeira Internacional na questão do ensino politécnico e em sua relevância estratégica para o rompimento da divisão e fragmentação do trabalho.

Entretanto, a proposta da *educação integral*, pouco mencionada nos estudos sobre os debates e resoluções dos Congressos da AIT, mostra que o questionamento das atribuições sociais da escola sob o

capital é realizado no âmbito da problematização das relações entre educação e trabalho.

Assumindo perspectiva crítica, capaz de complementar e tornar mais clara a concepção de ensino politécnico, a proposta de educação integral, ligada à história do movimento revolucionário do século XIX, colocava-se contrária à existência de dois tipos de instrução – uma "aprimorada", reservada aos burgueses, e outra "simplificada", destinada aos trabalhadores, expressão da dominação de classe – e em defesa de uma educação igualitária que possibilitasse "o pleno desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo", "integrando o trabalho manual e o intelectual"[9].

Tal concepção emancipatória de educação, a da construção de uma *escola unitária* que integrasse formação geral e formação profissional, propunha superar os métodos e a organização da escola reprodutora das desigualdades sociais, considerando essencial que o ensino partisse das relações concretas da vida e o trabalho fosse compreendido de forma criativa, artística e integral. Tais concepções pedagógicas presentes no "Programa de Ensino Integral", elaborado pelo educador Paul Robin e apresentado nos Congressos da Internacional de Trabalhadores em Lausanne (1867) e em Bruxelas (1868), foram aprovadas consensualmente pelos seus participantes[10].

Apesar dos conflitos entre as diferentes correntes políticas, a concepção de *educação integral* e igualitária foi assumida como exigência prioritária pela Primeira Internacional por Bakunin, Proudhon e

---

[9] A crítica à dualidade da escola capitalista e a proposta de educação integral estão também presentes, entre outros temas, nas formulações de Bakunin e, mais tarde, nas de Francisco Ferrer, criador da Escola Moderna de Barcelona. A esse respeito, consultar Bakunin (2003) e Ferrer y Guardia (1970).

[10] O *Programa de Ensino Integral,* elaborado por Paul Robin e apresentado nos Congressos da Internacional de Trabalhadores em Lausanne (1867) e em Bruxelas (1868), foi, posteriormente, incorporado ao "Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista", de 1882, após o encerramento da Internacional (1876). A esse respeito, ver também Luizetto (1986, 1987), Moraes et al. (2011) e Santos (2014).

Marx, e pelas tendências que representavam (Luizetto, 1986; Moraes et al., 2011).

Pode-se afirmar que, nessa perspectiva educacional, a concepção do trabalho *como princípio educativo*, aprofundada mais tarde por Antonio Gramsci[11], apreende o trabalho não só como conceito abstrato, mas também como experiência concreta, como valor de troca e como valor de uso, ou seja, não apenas como momento de exploração e de dominação, mas também "como momento de formação e de partilha de uma atividade", "forma de atividade humana" (Charlot, 2004, p. 18), como possibilidade de criação e realização do homem que o exerce na perspectiva da superação do alheamento e da exploração.

Nesse registro, o trabalho – centro da vida social – aparece, no plano subjetivo, "como pleno desenvolvimento da atividade (pessoal)", como desenvolvimento da individualidade ou como "produção de si"; e, no plano coletivo, como "produção da sociedade", ou "produção social da vida", "produção da política" (Pfefferkorn, 2007; Lukacs, 2004; Clot, 1995).

A proposta de educação integral que visa ao desenvolvimento integral do trabalhador, referendada por Marx ao apreender o trabalho em sua dupla acepção, atribui-lhe sentido mais largo do que o de "trabalho profissional" e permite apreender a escola não só como espaço de reprodução, mas também como *produtora* de relações novas, inscrevendo a educação em abordagem mais ampla, como *atividade humana,* como "trabalho" de produção de si, visão que a lógica predominante da educação como valor de troca, como mercadoria, obscurece (Charlot, 2004, p. 16).

Considerações finais

Historicamente, o modelo de educação que predominou é o da "educação pela escola" e não o da "educação para o trabalho e pelo trabalho". Como considera B. Charlot (2004, p. 12; 13), "trabalho e

[11] Consultar, a esse respeito, Gramsci (2000, p. 15-53).

educação serão desligados na organização da escola do povo", e embora essa escola possua "um discurso positivo sobre o trabalho", o "trabalho é ignorado como realidade".

Hoje, retomando a questão central da constituição da humanidade do homem diante das atuais mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, do "moderno" conceito de produção, momento em que cada vez mais a escola é vista "como acesso ao mercado de trabalho", em que a lógica predominante reduz a educação a valor de troca, isto é, quando "a educação não é um trabalho e o trabalho não é pensado como educação" (Charlot, 2004, p.16), quais desafios nos colocam as proposições de Marx e Engels?

Na atual conjuntura de intensa disputa na política educacional brasileira, em particular no que se refere à organização do ensino médio e técnico, quais contribuições os escritos de Marx e Engels podem oferecer para o combate ao dualismo da organização escolar capitalista e para a construção da escola unitária, da educação integral/integrada?

Referências

ABENDROTH, W. *A história social do movimento trabalhista europeu*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANTUNES, R. Notas sobre a consciência de classe. In: ANTUNES, R.; REGO, W. D. L. (Orgs.) Lukacs. *Um Galileu no século XX*. São Paulo: Boitempo, 1996, p. 97-103.

BAKUNIN, M. A. *A instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.

CHARLOT, B. Educação e trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 22, p. 9-25, 2004.

CLOT, Y. *Le travail sans l'homme*. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris: La Découverte, 1995.

COGGIOLA, O. (Org.). *Marx e Engels na História*. São Paulo: Xamã, 1996.

DANGEVILLE, R. Introdução. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino.* Lisboa: Moraes Editores, 1978.

FERRER; GUARDIA, F. *La escuela moderna*. Madrid: Editora Zero, 1970.

FREYMOND, J. (Org.). *La Première Internationale*. Genève: Droz, 1962. 2 v.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEFEBVRE, H. *A re-produção das relações de produção*. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, H. *L'idéologie structuraliste*. Paris: Èditions Anthropos, 1971.

LEFEBVRE, H. *Pour connaitre Marx*. Paris: Bordas, 1985.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. *Une pensée devenue monde*. Paris: Fayard, 1980.

LEFEBVRE. *Sociologie de Marx*. Paris: PUF, 1974.

LUIZETTO, F. V. *As utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LUIZETTO, F. V. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna n. 1 (1912-1919). *Educação e Sociedade,* Campinas, ano VIII, n. 24, ago. 1986, p. 18-47.

LUKÁCS, G. *Ontologia del ser social*: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARTINS, J. de S. As temporalidades da História na dialética de Lefebvre. In: MARTINS, J. de S. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética.* São Paulo: Hucitec, 1996, p. 13-24.

MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. *El capital*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1984.

MARX, K. *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política (Grundrisse) - 1857-1858*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.

MARX, K. *Grundrisse.* Manuscritos económicos de 1857-1858. Esboço da crítica da economía política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. *La sainte famille*. Paris: Editiones Sociales, 1972.

MARX, K. *Le Capital.* Livro 1. Paris: Editions Sociales, 1975.

MARX, K. *Manuscritos economico-filosoficos de 1844*. Bogotá: Editorial Pluma, 1980.

MARX, K. *O capital*. Livro I. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. 3v.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifeste du parti communiste.* Paris: Nathan, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Antologia filosófica.* Lisboa: Estampa, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes Editores, 1978

MARX, K.; ENGELS, F. *Critique des programmes de Gotha et d'Erfurt*. Paris: Edions Sociales, 1972.

MARX, K; ENGELS, F. *Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Introduction, traduction et notes de Roger Dangeville. Paris: Maspero, 1976.

MARX; ENGELS. *Obras escolhidas,* v. 2. Rio de Janeiro: Vitória, 1961

MORAES, C. S. V. et al. Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteado (1912-1961): dimensão pedagógica e contribuição para a história da relação trabalho e educação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação,* v. 11, n. 1 (25), jan./abr. 2011, p. 117-141.

MUSTO, M. *Trabalhadores, Uni-vos!* Antologia Política da I Internacional. São Paulo: Boitempo, 2014.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política*: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. *O que é o marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels.* São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, B. A.C.; MORAES, Carmen S. V. A teoria das formas em Lefebvre. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 99-107.

PALÁCIOS, J. *La Questión Escolar*: críticas y alternativas. Barcelona: Editorial Laia, 1978.

PEREIRA, L. *Trabalho e desenvolvimento Social no Brasil*. São Paulo: Difel, 1965.

PFEFFERKORN, R. *Inégalités et rapports sociaux.* Rapports de classes, rapports de sexes. Paris: La Dispute, 2007.

SANTOS, L. E. dos. *A educação libertária e o extraordinário.* Traços de uma pedagogia (r)evolucionária. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRAGTENBERG, M. *Reflexões sobre o socialismo*. São Paulo: Moderna, 1986.

John Dewey: o lugar da Educação na sociedade democrática[1]

Christiane Coutheux Trindade

Introdução

John Dewey (1859-1952) é reconhecido por sua relevância e pioneirismo no campo educacional. Em 1897, com o manifesto intitulado *Meu credo pedagógico*, inaugura uma vasta reflexão pedagógica que questiona princípios e práticas da escola tradicional. Por essa razão, frequentemente, tem seu nome ligado à Escola Nova e à sua defesa pela renovação do pensamento sobre a Educação. Ainda que Dewey tenha fornecido a base de muitas das ideias desse movimento heterogêneo, iniciado na transição para o século XX, sua pedagogia possui contornos próprios. É possível, inclusive, encontrar críticas do autor aos radicalismos de algumas linhas da Escola Nova, bem como menção às interpretações e apropriações que considerava equivocadas. Assim, é preciso reconhecer sua originalidade e, ainda, a complexidade de sua leitura sobre a sociedade democrática, a qual deriva de tantas das mudanças que ele pensa para a escola. A obra de John Dewey assegura, portanto, seu lugar no atual debate pedagógico.

---

[1] Este texto deriva da dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP em 2009, intitulada *Educação, Sociedade e Democracia no pensamento de John Dewey*.

Dewey viveu 92 anos, grande parte deles marcados pela dedicação à produção intelectual e à vida acadêmica. Não se trata, contudo, de um pensador hermético, cujas proposições partam e se destinem aos especialistas: suas reflexões tinham como ponto de partida as questões humanas de seu tempo. Logo, para melhor compreender suas ideias, é preciso resgatar alguns acontecimentos históricos e biográficos que matizam sua produção. Nascido em 1859 nos Estados Unidos, descendia de uma tradicional família que chegou à América em 1630 (portanto, dez anos após o *Mayflower* atracar no "novo" continente). Como os primeiros imigrantes, esse grupo vinha com a expectativa de fundar uma nova sociedade, com um horizonte maior de liberdade. Os princípios do protestantismo congregacionalista, como a aposta em doutrinas menos fixadas e professadas de modo centralizado, transcendiam a esfera religiosa. Aqui, podemos localizar um primeiro traço do pensamento do autor: a *valorização da vida comunitária* e da *autonomia*. Tanto na leitura de Amaral (1990) quanto na de Cunha (2002), a herança familiar de valores participativos e, em seu fundo, democráticos, tiveram peso significativo em sua visão de mundo e no seu apreço pela democracia como tema de sua produção intelectual e de sua prática política e pedagógica.

Denominado por muitos como o "Filósofo da América" (Hickman, 1998, p. ix), Dewey reverencia princípios expressos na Declaração de Independência dos EUA de 1776 e se apoia, em diversas passagens, nos Pais Fundadores de seu país, com destaque ao apreço pelo legado de Thomas Jefferson. O filósofo reconhece essa associação, como quando, defendendo a aliança entre democracia e humanismo, alega que "apenas continua a tradição americana" (Dewey, 1989, p. 97). Por isso seu pensamento e sua história de vida não podem ser apartados do contexto norte-americano em que se produziram. O prestígio, as críticas e a forte identificação de sua figura com o seu país são todos indicativos do êxito que obteve no esforço constante de expressar os conflitos de seu tempo e com eles dialogar. Por essa razão, a herança da *tradição democrática* de fundação dos EUA é outra característica do

pensamento de Dewey, ainda que ele a reformule diante das novas configurações histórico-sociais.

Se Dewey parte de questões prementes da vida social, é porque sua *filosofia instrumentalista* – e aqui temos um terceiro ponto de destaque – valoriza o conhecimento na medida em que este serve à solução de problemas reais do homem (Abbagnano; Visalberghi, 1981, p. 813). Assim, compõem sua agenda de discussão os diversos acontecimentos da primeira metade do século XX, como a ascensão de regimes totalitários de esquerda e de direita na Europa e na Rússia; as duas Guerras Mundiais; a crescente industrialização e urbanização experimentadas em seu país; as condições de trabalho; e o feminismo. Em sua biografia, encontramos exemplos de seu compromisso com o debate público, como a fundação do Sindicado de Professores e da Associação de Professores Universitários (Schmitz, 1980, p. 23), além da participação como presidente na comissão para a defesa de Trotski no julgamento de 1937 (Cunha, 2002, p.23).

É natural que tamanha exposição tenha atraído à sua figura uma série de críticas, por vezes vindas de lados ideológicos opostos. Isso porque as análises de Dewey primam pela *complexidade* e sustentam abertamente o *equilíbrio entre tendências* como uma "realização esplendorosa" (Dewey, 1989, p. 76). A busca conciliatória de meio termo se dá, justamente, porque as explicações de fundo radical são consideradas simplificadoras e pouco o satisfazem na compreensão dos sofisticados fenômenos sociais com que se depara.

Fundamentos para compreender a proposta pedagógica de Dewey

> A escola não pode evitar imediatamente os ideais estabelecidos por condições sociais anteriores. Mas ela deve contribuir, através do tipo de disposição intelectual e emocional que forma, para o aprimoramento dessas condições. (Dewey, 1959, p.149-150).[2]

---

[2] Os excertos extraídos do texto *Democracia e educação* foram traduzidos tendo

Para John Dewey, a escola carrega um potencial transformador, ainda que sua atuação sempre se circunscreva em uma dinâmica social que a precede. Todavia, é preciso um rápido alerta: não se trata de uma leitura inocente, que aposte na instituição escolar como imediata e irrestritamente positiva; ao contrário, reconhece a possibilidade dela de se tornar antidemocrática e de minar interesses individuais e sociais. Assim, sua complexa visão da tarefa educativa exige que se compreenda, mesmo que de modo simplificado, como a sociedade democrática é entendida por ele. Pensamos que a ênfase na dimensão pedagógica, apartada de sua reflexão acerca de questões mais amplas, de cunho político, prejudica a compreensão do ideário educativo do autor. A bibliografia educacional tem, por vezes, pinçado o tema da pedagogia, apartando-o do que o envolvia e o explicava, ou seja, daquilo que Dewey pensava sobre a democracia das sociedades adultas. Logo, compreender a relação entre democracia e escola requer dialogar com a perspectiva do autor acerca da construção e consolidação da sociedade democrática.

De partida, Dewey passa por um momento histórico em que claras ameaças à liberdade estão em evidência, como a ascensão de regimes totalitários, marcadamente do nazismo na Alemanha.

No entanto, percebe-se que o risco não é apenas externo: com a lógica capitalista, que intensifica a urbanização e a industrialização, novos desafios se apresentam para que a democracia seja expandida ou mesmo mantida. Entre os fatores internos à sua sociedade, que limitam a experiência democrática, estão a urbanização e industrialização crescentes. O homem da cidade, em sua análise, tem uma vida

---

por base o original em inglês, disponível na internet, que não contém paginação (Dewey, 1916). A tentativa aqui empreendida é de obter maior fidedignidade à obra original. No entanto, optamos por manter a indicação nas referências da edição em português a fim de servir ao leitor brasileiro que queira recorrer à clássica tradução de Anísio Teixeira e Godofredo Rangel (Dewey, 1959). Essa mesma edição serviu de apoio para a compreensão do texto original e, por essa razão, todas as menções indiretas também a mantém como referência principal.

comunitária deficiente, acostumando-se a pouco compreender sobre seu entorno e a não se envolver em tomadas de decisão sobre fins comuns. Há excessiva individualização de interesses e valores que, quando misturada à massificação do grande aglomerado de pessoas nas cidades, empobrece as relações sociais em lugar de as incrementar. Por seu turno, a industrialização gera um modelo de organização social e do trabalho que torna os envolvidos fortemente submissos às hierarquias diversas. Tarefas desconexas e repetitivas são executadas, deixando escassas as possibilidades de os trabalhadores se tornarem agentes efetivos de suas ocupações. Resta-lhes uma perspectiva bastante incompleta sobre o próprio processo do qual participam. Ademais, as grandes corporações imprimem um modelo de gestão fortemente hierárquico, tornando a submissão e o baixo envolvimento comportamentos corriqueiros dos trabalhadores (Dewey, 1999). O que o autor identifica, em síntese, são *descompassos entre o indivíduo e a sociedade*, um subjugando o outro.

Diante disso, as análises de Dewey apontam para o esfacelamento de ideais de liberdade, igualdade e vida cooperativa: as manifestações antidemocráticas se fazem sentir nos mais variados campos e instituições sociais. Mesmo nos países democráticos, a democracia é apenas nominal: não é vivida efetivamente nas relações políticas e sociais vigentes. Para ele, é difícil compreender porque países com experiências de liberdade e democracia abrem mão desses princípios, ou, no mínimo, limitam-nos a poucas esferas da vida social. Um dos caminhos que encontra para responder a essa questão está no embate da natureza humana com a cultura. Em sua análise, não se trata de determinar se a natureza humana é essencialmente boa ou má. Quaisquer de suas inclinações são fortemente moldadas pela cultura, que é elemento formador de hábitos, disposições e valores. A importância da cultura para o homem é tamanha que o autor a entende como uma segunda natureza, de caráter profundamente arraigado às questões humanas (Dewey, 1989). Dewey compreende que a democracia é uma função da cultura, sendo necessária uma cultura

livre para sua manutenção e disseminação. É por essa razão que ele entende que liberdade e democracia devem ser tomadas como aposta moral, valores e caminhos deliberadamente escolhidos, e não como fins naturalmente prezados pelo homem. Assim, a democracia surge como uma forma de organização social que possibilita a harmonia entre o indivíduo, pensado como ser social, e a sociedade, que, por seu turno, é uma união orgânica, repleta de vidas que a compõem. Portanto, interesses individuais devem ser traduzidos em função daquilo que também constitui o fim comum e, ao mesmo tempo, a sociedade deve zelar pelas liberdades individuais e pelo pleno desenvolvimento das capacidades de cada um.

Propomos, então, que Dewey trabalha com a seguinte concepção de sociedade democrática:

> agrupamento social que, enquanto cuida da realização plena de cada um de seus membros, caminha em direção ao interesse comum, ancorando seus passos em métodos que promovem uma cultura de tolerância e de espírito crítico; com isso, assegura a composição de sua unidade por sujeitos ativos e deliberadamente engajados nos fins de liberdade e emancipação humana. (Trindade, 2009, p.116)

Logo, democracia não é um estado facilmente alcançado. Trata-se de uma realização desafiadora, que só se efetiva por ações cotidianas e valores que as direcionam em todas as esferas da vida social e política de um grupo. Como vimos acima, o período em que Dewey produz seu pensamento corrobora a dificuldade de construção da sociedade democrática. Todavia, se suas reflexões político-sociais trazem um diagnóstico desalentador, sua filosofia da educação surge com o propósito de reconciliação do homem com a construção da experiência democrática ideal. A escola, como agente cultural com potencial transformador, pode, então, favorecer certas disposições, valores e hábitos para dar conta de exigências cada vez mais acentuadas de correção dos rumos da sociedade em direção a uma democracia mais plena. Essa é a pauta do trecho a seguir.

A pedagogia de John Dewey

Quando Dewey pensa nas alterações necessárias à educação, o faz para alinhar o trabalho pedagógico com a construção da sociedade democrática e de seus cidadãos. No entanto, reconhece que a escola não é nem a causa principal dos males da sociedade nem a panaceia que os eliminará, pois muitos são os agentes concorrendo na formação da cultura, o que relativiza o papel da educação formal.

A obra do autor é muito vasta, tendo sido composta ao longo de sua extensa vida. Assim, necessariamente, toda tentativa de expressão de suas ideias é um recorte. Aqui, privilegiamos duas obras de Dewey que traduzem alguns dos principais aspectos da sua pedagogia: *Meu credo pedagógico* (1897) e *Democracia e educação* (1916). Ainda assim, é preciso eleger alguns pontos para tratar, dado que as análises tangenciam diversos temas. Selecionamos, portanto: *a vida da criança e a vida escolar*; *interesse*; *jogo e trabalho*; *matéria e método*.

Em *Meu credo pedagógico*, de 1897, está condensada a substância dos princípios que norteiam sua filosofia da educação. Nesse ensaio, os pensamentos estão expressos em cinco artigos, todos iniciados com a frase "Acredito que". São eles: *Que é educação*; *Que é a escola; A matéria*[3] *da educação*; *A natureza do método*; e *A escola e o progresso social* (Dewey, 1897). O recurso não é uma simples opção de estilo; pela linguagem, Dewey reafirma que determinadas decisões pedagógicas são, em essência, escolhas de caráter ético. Cada uma das cinco partes que compõem o manifesto indicam aquilo que há de matricial em seu pensamento pedagógico: as definições de educação e escola; a relação entre conteúdo e método; e os fins sociais do processo escolar. O autor inicia o texto debatendo a relação da educação com a partilha do legado cultural da humanidade:

[3] No original, o termo é *subject-matter*, cujo significado mais amplo é assunto, tema. Isso revela um pouco a própria perspectiva de Dewey, de que a matéria da Educação não é essa ou aquela disciplina, mas todo um corpo temático que amplia a experiência do indivíduo.

> Através dessa educação inconsciente, o indivíduo gradualmente vem a partilhar os recursos intelectuais e morais que a humanidade conseguiu juntar. Ele se torna um herdeiro desse capital acumulado da civilização. A mais formal e técnica educação no mundo não pode se distanciar sem custos desse processo geral. Ela pode apenas organizá-lo, ou diferenciá-lo em alguma direção particular. (Dewey, 1897).

O autor entende que a escola não pode ser pensada apartada da realidade do mundo, pois a educação formal é parte de um processo social mais amplo, que gradualmente torna a criança um dos membros da sociedade. A harmonia indivíduo-sociedade já se lança como desafio àquele que se propõe a educar: "Acredito que a única educação verdadeira vem do estímulo às potencialidades da criança em função das demandas das situações sociais nas quais ela se encontra" (Dewey, 1897). A escola é vista como embrião da vida social e da vida em comunidade, um ambiente simplificado, mas ainda assim repleto de relações sociais. Toda a argumentação é colocada em função dessa dupla atribuição – desenvolver as capacidades individuais, ao mesmo tempo em que se preocupa com o uso social destas: "Se eliminarmos o fator social da criança, ficaremos apenas com uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, resta-nos apenas uma massa inerte e sem vida" (Dewey, 1897). Assim, a formação dos indivíduos só pode ser concebida como *desenvolvimento de suas capacidades diante de fins sociais*, sem que isso implique, contudo, o exercício de pressão externa e destituída de sentido.

É preciso ressaltar que, se Dewey considera a escola determinante no tipo de sociedade a ser projetada, há também, em seus pressupostos, a orientação para uma educação que tenha sentido em si mesma. Portanto, quando reconhece a organização escolar como uma comunidade, a educação não se restringe à preparação exclusiva de um futuro distante, mas passa a compor a experiência vital da criança. O autor não nega que a educação tenha função no preparo para a vida futura, mas problematiza como fazê-lo, antecipando uma questão que

é constante alvo de reflexão pedagógica: "com o advento da democracia e das condições industriais modernas, é impossível predizer de forma definitiva e precisa o que a civilização será daqui a vinte anos. Assim, é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições" (Dewey, 1897).

Dewey é bastante reconhecido por atribuir valor próprio à infância. Daí um de seus mais importantes princípios estar expresso na frase: "Acredito, finalmente, que a educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência; que o processo e o objetivo da educação são uma e a mesma coisa" (Dewey, 1897). Aqui, vemos que não existe hierarquia entre meio e fim. A ideia de que a educação é vida pulsante, com valor próprio, é importantíssima em seu pensamento e vai direcionar suas proposições acerca da relação entre matéria e método, como veremos adiante.

A criança tem na escola a manifestação específica de sua vida social, que influencia na consolidação de disposições, hábitos e valores. Em sua concepção de democracia, John Dewey entrelaça objetivos e fins com o modo como os atingimos, na medida em que não se chega à sociedade democrática sem se valer de métodos democráticos: onde prevalecem formas antidemocráticas, o horizonte da liberdade está distante (Dewey, 1989). Se, nas diversas esferas da sociedade, os fins só devem ser alcançados por meio de meios válidos, na educação não é diferente. Dewey estabelece que os meios da educação devem considerar o presente, a experiência e o interesse do aluno e do grupo em destaque. Em sua vasta produção especificamente voltada à pedagogia, o autor propõe métodos e práticas com a finalidade de assegurar um processo dotado de sentido para a criança e coerente com o projeto social. Para o autor, é crítica a situação corrente, marcadamente nas relações de trabalho, em que ações desprovidas de sentido são levadas a cabo sem que o objetivo seja sequer vislumbrado pelo agente. Isso seria mais difícil se, desde crianças, buscássemos conhecer mais sobre o que fazemos e o porquê.

Também é esclarecedora a diferença entre educação e escola, em

que a primeira surge como *processo social* e a segunda como *instituição social.* Assim, a escola deve se constituir como a instituição mais bem preparada para formar o aluno, tanto na participação do saber acumulado quanto no desenvolvimento de suas capacidades próprias. Dewey identifica diretamente dois tipos de conteúdo que, em termos atuais, podemos traduzir como conteúdo conceitual (conhecimento acumulado) e procedimental (potencialidades, habilidades); ao mesmo tempo, uma vez que coloca como diretriz o uso social das capacidades, inclui também o campo ético. O que hoje é tido como conteúdo atitudinal, a dimensão formativa de valores e atitudes, fica mais evidente em outras passagens, como quando descreve a tarefa da escola de continuar e ampliar a educação moral iniciada em casa (Dewey, 1897). É fundamental uma postura ativa na promoção de uma cultura livre, que viabilize a sociedade democrática projetada (Dewey, 1989). A escola se insere nesse contexto como agente cultural e seu escopo transcende as preocupações mais diretas: ela precisa ser pensada e praticada em função do modelo social desejado.

A escola e a educação devem, portanto, ser pensadas, estruturadas e vivenciadas no sentido da promoção de uma cultura de liberdade e democracia deliberadamente escolhida. Selecionar os elementos que vão influenciar a formação da criança é, justamente, atentar para a composição da segunda natureza do indivíduo em direção ao ideal social projetado. Como a questão da liberdade não se esgota na esfera política, é preciso se fazer sentir em todas as instituições culturais. Por essa razão, os meios pelos quais alcançamos os objetivos pedagógicos são tão essenciais: não é possível formar indivíduos e sociedades livres por intermédio de uma prática escolar castradora.

A cultura promove pensamentos, valores e ações, sendo capaz de sustentar ou de minar a democracia. O papel do professor também é melhor compreendido quando colocado em função desta perspectiva: ele é o membro da comunidade escolar que se responsabiliza por "selecionar as influências que afetarão a criança e auxiliá-la a responder adequadamente a essas influências" (Dewey, 1897). Assim, não se trata

da imposição de conteúdos ou de hábitos, mas justamente do trabalho de condução das interações entre a natureza humana e a cultura em direção ao ideal democrático. Podemos dizer que o professor é um importante agente na composição dessa segunda natureza, que precisa ser construída para favorecer a sociedade democrática. Como vimos, a análise de Dewey (1989) não é inocente: identifica uma variedade de instituições formadoras da cultura, competindo na promoção de interesses e visões de mundo. Parece-nos fundamental o fato de Dewey não automatizar os valores e fins que a escola dissemina, podendo ela também promover *hostilidade à democracia*. No excerto abaixo, o autor destaca sua possibilidade totalizadora pelo exemplo alemão:

> Suas escolas eram tão eficientes que o país tinha a mais baixa taxa de analfabetismo do mundo e as pesquisas acadêmicas e científicas de suas universidades eram conhecidas por todo o mundo civilizado [...]. Entretanto, as escolas alemãs elementares forneceram o alimento intelectual para a propaganda totalitária e as escolas superiores constituíram os centros de reação contra a República Alemã. (Dewey, 1989, p. 38)

A reflexão nos prova que a escola não é intrinsecamente positiva para a manutenção da democracia – e isso não acontece por conta de eventuais ineficiências na transmissão de conteúdos, como na escola da Alemanha acima relatada. Fundamentalmente, reside em seus métodos e práticas cotidianas a capacidade de favorecer uma cultura emancipadora ou antidemocrática. Assim, *a aquisição dos saberes escolares é significada pelo método empregado e pelos princípios que ele expressa,* à medida que gradativamente fomentam procedimentos, posturas, atitudes e valores, compondo uma dada cultura. Vale marcar que toda a preocupação de Dewey com o método não deve ser lida como descaso quanto ao conteúdo. Como vimos, o autor parte da ideia de que a educação se responsabiliza pela transmissão do legado cultural da humanidade.

Podemos entender que partilhar saberes e valores tem duas facetas para Dewey. A primeira, de caráter predominantemente social, consiste na composição de um repertório comum entre os indivíduos que possibilite a vida em conjunto. Já a outra dimensão se volta mais para o indivíduo, cuja participação ativa na comunidade depende de não ficar à margem de conteúdos e valores socialmente reconhecidos. Mais uma vez, o equilíbrio indivíduo-sociedade se expressa nos princípios pedagógicos do autor. A dupla atribuição do professor está marcada no compromisso com o desenvolvimento de cada criança e, ao mesmo tempo, na sua formação para a vida social, que dependem igualmente da construção desse denominador comum entre os homens.

O método para John Dewey está sempre na dependência da matéria. Isso quer dizer que não pode ser pensado de maneira dualista, pois ele é o meio pelo qual se trabalha de maneira proveitosa a matéria, conectando-a com a experiência e levando-a a outro patamar. A matéria, por sua vez, é concebida como assuntos intrinsecamente relacionados à vida social, porque a expressam (caso da literatura e das artes) e porque a constroem ou explicam (a exemplo da história e das ciências): "Se educação é vida, toda vida tem, de partida, um aspecto científico, um aspecto de arte e cultura e um aspecto de comunicação" (Dewey, 1897). Quando a matéria é posta para o aluno sob essa ótica, ela se preenche de significação e mais facilmente começa a interagir com a experiência passada.

Ao trabalhar os conceitos de método e matéria, Dewey observa que essa divisão tem uma função operatória, analítica, isto é, separa-se em categorias distintas, o que é, na realidade, um mesmo fenômeno. Logo, o método se apresenta como dependente da matéria: "Método significa o arranjo da matéria que torna o seu uso mais eficaz. Nunca será método alguma coisa externa à matéria" (Dewey, 1959, p.182). Esse trecho invalida uma crítica bastante difundida de que, nos fundamentos da Escola Nova, defende-se o esvaziamento do conteúdo em função do método. O autor coloca o domínio da matéria como condição fundamental para o trabalho do professor, enquanto o

método se apresenta como diferencial para um processo pedagógico adequado que traga os resultados esperados.

Para Dewey (1897), a criança precisa passar pela gradual sensação de pertença a um grupo, que terá sua forma máxima manifesta em uma consciência social futura. Se o ser humano não se basta a si mesmo, ou seja, se não é determinado pela sua própria individualidade, à sociedade, por outro lado, também é imprescindível considerar o fator individual. Em *Meu credo pedagógico*, o autor percebe que, sem esse componente, ela se converte em uma *massa inerte e morta*: o desenvolvimento de capacidades individuais (sem esquecer seus usos sociais) constitui uma das respostas ao crescente fenômeno de massificação. Dewey debruça-se, por exemplo, sobre as mudanças trazidas pelas novas tecnologias da época, que tornam possível se informar sobre eventos dispersos pelo mundo. A exposição a esses dados de forma alguma se traduz em maior compreensão do indivíduo acerca dos processos complexos que envolvem a sociedade. Essas condições prejudicam efetivamente o espírito crítico:

> há muita informação sobre que o juízo não é chamado a responder, e que, mesmo se o quisesse fazer, não seria capaz de agir efetivamente, tão dispersivo é o material sobre que seria chamado a se aplicar. A pessoa média hoje está rodeada de bens intelectuais pré-fabricados, a exemplo de alimentos, artigos e toda espécie de instrumentos manufaturados. Não tem a participação pessoal na criação de seus bens intelectuais ou materiais que seus antepassados tiveram. Estes, consequentemente, conheciam melhor aquilo de que se ocupavam, embora soubessem infinitamente menos sobre o que o mundo em geral estivesse fazendo. (Dewey, 1989, p. 41).

As atividades escolares, quando pensadas em função do interesse e da experiência do aluno, podem servir de resistência à dinâmica de submissão do homem à máquina:

> Se a massa dos seres humanos encontra usualmente em suas ocupações industriais nada além dos males que devem ser suportados pelo bem da manutenção de sua existência, a culpa não é das ocupações, mas das condições em que são levadas a cabo. O contínuo aumento de importância dos fatores econômicos na vida contemporânea torna ainda mais necessário que seu conteúdo científico e valor social sejam revelados pela educação. Pois nas escolas, ocupações não são levadas pelo lucro pecuniário, mas por seu próprio conteúdo. Livre de associações extrínsecas e das pressões para se ganhar o salário, elas fornecem tipos de experiência que são intrinsecamente valiosas; são verdadeiramente libertadoras em qualidade. (Dewey, 1959, p. 220).

O excerto pertence à discussão levantada em *Democracia e educação* a respeito do jogo e do trabalho. Julgamos marcante que, em meio à sua explanação pedagógica, John Dewey encontre espaço para manifestar sua crítica à sociedade. O jogo e o trabalho são aqui entendidos como um espaço formativo que, ao proporcionar uma experiência mais plena ao aluno, fomenta o resgate da autoria do homem em suas ações. Isso se dá pelo fato de o jogo e o trabalho possibilitarem um "aprender como fazer as coisas" (Dewey, 1959, p. 215), isto é, eles desenvolvem ocupações. Estas são proveitosas enquanto "busca ativa a fins sociais" (Dewey, 1959, p. 216). Tendo por base o mapeamento da concepção de democracia de Dewey, o termo *ativo* ganha contornos mais definidos: não se trata de atividade expressa em qualquer tipo de dinâmica exterior, mas como aquilo que é o oposto do passivo. Ativo implica devolver ao indivíduo a possibilidade e responsabilidade de intervir, de conduzir os negócios humanos, o que só se dá quando se conhece na íntegra o resultado de sua ocupação. O fim permite que a atividade tenha propósito por si mesma e que o conhecimento seja fruto da necessidade da ação, resultando no que o autor denomina de o inteligente uso das coisas.

Um dos objetivos da educação é resgatar o foco das ocupações humanas com o fim social naquilo que é de interesse da comunidade.

A compreensão da divisão social do trabalho é base para a formação política e econômica do indivíduo. Isso se faz ainda mais premente quando se visualizam, no estado corrente das coisas, as ambições particulares destruindo o ideal democrático:

> Nossas condições econômicas ainda relegam muitos homens a um estado servil. Consequentemente, não é liberal a inteligência daqueles no controle da situação prática. Ao invés de atuar livremente pela submissão do mundo a fins humanos, dedica-se à manipulação de outros homens para fins que são inumanos, na medida em que são exclusivos. (Dewey, 1959, p.149).

Como se vê, toda a crítica de Dewey aos excessos do capitalismo, da industrialização e das novas configurações do trabalho passa pelo marcado incômodo que ele sente diante da (aparente) impotência do homem para intervir no seu próprio rumo. O cenário é agravado visto que isso sequer é percebido por cada um que se encontra submerso nos mares das forças impessoais, fragmentado pela própria atuação em atividades apartadas de seu resultado final. O *interesse* se configura como conceito central na tentativa de reverter essa aceitação de experiências alienantes. O termo, contudo, pode assumir muitas acepções, o que exige demarcá-lo melhor dentro da ótica de Dewey.

Para o autor, interesse traduz a ideia daquela atitude que preza pelos efeitos da ação, tentando assegurar os melhores e evitar os piores (Dewey, 1959, p. 136), expressando a dimensão de "ser ativo, que participa das consequências ao invés de ficar de fora delas" (Dewey, 1959, p. 137). O sujeito interessado é aquele que reage diante da situação, porque quer – de alguma forma e em algum nível – determinar o curso dela. Portanto, é aquele que age inteligentemente em direção a um objetivo. Diante disso, podemos sintetizar interesse como *a intenção de influenciar o resultado de uma ação e que põe, assim, a pessoa em movimento.*

Logo, a tarefa educativa pautada pela concepção de interesse

consiste em "descobrir objetos e modos de ação, que estão conectados com capacidades presentes [... visando] pôr em movimento uma atividade e mantê-la de maneira consistente e contínua" (Dewey, 1959, p. 139). Dewey condena tanto aqueles que assumem o interesse na pedagogia como o uso de artifícios para fazer parecer prazeroso aquilo que se deseja ensinar quanto os que, ao condená-lo, tornam as coisas arbitrárias e estranhas ao aluno. Se o interesse na pedagogia de Dewey não resulta na solução vazia de tornar aparentemente atrativas as atividades escolares, tampouco quer dizer restringir-se àquilo que interessa ao aluno (ou, como vimos, à experiência que já possui). Justamente para enfatizar esse último aspecto, Dewey recorre à própria etimologia da palavra, que sugere aquilo que une dois pontos; nesse sentido, "as capacidades atuais do aluno são o estágio inicial; o objetivo do professor representa o limite remoto" (Dewey, 1959, p. 139). Por essa passagem, o autor evidencia que o conceito representa marcadamente a importância de se mobilizar aquilo que o indivíduo já sabe, aquilo que pertence à sua experiência. É ponto de partida, não de chegada. A perspectiva do interesse aprofunda a compreensão do apelo ao jogo e ao trabalho na concepção pedagógica de Dewey como manifestações que relacionam a criança com suas experiências e, simultaneamente, permitem a elas enxergar o resultado completo de uma atividade.

Logo, pela leitura de Dewey, entendemos que o processo pedagógico que desconsidera o interesse contribui para o surgimento do sujeito acrítico e propício à alienação. Isso acontece na medida em que o indivíduo se acostumou, ao longo de sua vida escolar, a empreender atividades cujos objetivos e resultados (ou consequências) ele desconhece. A perda da noção entre a atividade e seu fim implica, por sua vez, uma postura passiva, já que nenhuma tentativa é feita para influenciar o resultado a ser atingido. Uma escola que abdica de conectar a experiência do aluno com aquilo que ela (e a sociedade) elege como relevante para ele, que inviabiliza o diálogo entre as matérias por estarem radicalmente segregadas, que se furta a explicitar os objetivos efetivos das atividades é uma instituição social com

cultura antidemocrática. Seu resultado social é a pronta aceitação pelo indivíduo da condição de simples peça de um mecanismo que ele ignora nos sentidos mais amplos. Não é de se estranhar que a sociedade se converta em um aglomerado desconexo quando a dimensão individual – marcada pela ação protagonista – está ausente. E o protagonismo só se manifesta por meio do interesse, que funciona como acionador de um processo.

Como vimos, a massificação tira do indivíduo sua possibilidade de ação e reflexão, esfacelando o espírito comunitário. Analogamente, na perspectiva da educação, quando há perda do sentido da comunidade escolar, muitos problemas se sucedem:

> Acredito que muito da educação de hoje falha porque negligencia esse princípio fundamental da escola como uma forma de vida comunitária. Ela concebe a escola como um lugar onde certas informações são dadas, onde certas lições devem ser aprendidas, ou onde certos hábitos devem ser formados. Concebe-se o valor destes pesadamente assentado num futuro remoto; a criança precisa fazer essas coisas pelo bem de alguma outra coisa que ela irá fazer; são mera preparação. Consequentemente, não se tornam parte da experiência de vida da criança, logo não são verdadeiramente educativas. (Dewey, 1897).

O trecho acima mostra como, na perspectiva do autor, são combinadas as ideias de educação como um processo social e sua valorização intrínseca como experiência do presente, significativa para o indivíduo e para o grupo. Isso quer dizer que, por conta de sua expressão como manifestação da vida comunitária, a educação se preenche de relevância própria e, ao mesmo tempo, contribui para a preparação do indivíduo em direção ao ingresso futuro da sociedade democrática, por estar habituado à dinâmica coletiva.

> A primeira função do órgão social que chamamos escola é proporcionar um ambiente simplificado. Ela seleciona as características mais

> fundamentais e passíveis de resposta por parte dos jovens. Então estabelece uma ordem progressiva, usando os fatores primeiramente adquiridos como meios para compreender o que é mais complicado. (Dewey, 1959, p. 21).

De acordo com Dewey, o método tem um componente geral que se aplica às distintas situações e que é fruto do acúmulo de experiências e saberes humanos; e uma faceta individual, por conta de existir um "caminho de abordar as coisas" (Dewey, 1959, p. 185) próprio a cada um. Isso torna o método, em alguma medida, individualizado, atribuindo importância ainda maior à consideração das experiências dos alunos no processo pedagógico. Por conta dessa dimensão, o método passa a ter como possibilidade intrínseca a sua flexibilização. Também o método democrático deve ter essa possibilidade, visto que nunca deve ser assumido como autômato, tendo sempre de acolher movimentos de autorrevisão. Dewey (1989) defende a contínua avaliação dos mecanismos e das instituições que compõem a sociedade democrática, a exemplo da Constituição americana, tão frequentemente desconsiderada como produção humana, datada, falível e, portanto, passível de aprimoramentos.

O autor trabalha com noções acerca do controle social e da liberdade nas relações escolares dentro de uma perspectiva microcósmica. Para o pensador, o exercício da liberdade não implica ausência de controle externo. Este se mostra inevitável, até necessário, na organização da vida social. Porém, na sua forma, deve ser o mais natural possível, ou seja, legitimado pela razoabilidade das normas. Para Dewey (1998), as relações sociais podem ser comparadas a um jogo, em que há regras inerentes que zelam por um espírito cooperativo entre os participantes. Afinal, elas são criadas internamente e perpetuadas pela tradição visando a um bem comum. Por essa razão, o indivíduo não se sente submetido a um controle social, e, pelo contrário, apenas contestará as situações em que houver ruptura dos contratos tacitamente firmados.

Se no jogo, intrinsecamente competitivo, há essa dimensão cooperativa, na família e no ambiente escolar a característica se acentua, principalmente porque existem objetivos comuns ao grupo. Da mesma maneira, regras de conduta autênticas devem idealmente ser estabelecidas em sala de aula com o propósito de diminuir os conflitos de convivência.

Dewey (1998) acredita que o controle dos alunos pode ocorrer de forma mais natural, quando se efetua por intermédio da própria atividade escolar. A escola tradicional procura manter a ordem por meio da imposição da vontade do professor, visto mais como um chefe. Em contrapartida, o educador da escola progressista, ao lançar mão da autoridade, deve fazê-lo de maneira justa, visando ao interesse coletivo, representando figura análoga a de um líder. Podemos notar que a essa concepção aplicam-se os princípios norteadores da democracia, em que a vontade coletiva impõe-se, frequentemente, sobre os interesses particulares do indivíduo.

A detecção das demandas do grupo social configurado pelos alunos só pode ser realizada com precisão pelo professor por meio de um conhecimento profundo tanto da matéria quanto dos indivíduos que o integram (Dewey, 1998). A atividade essencial de planejamento para assegurar o controle social só pode ser devidamente realizada em posse desse embasamento. O planejamento, de acordo com o autor, deve prever a existência de exceções – como alunos rebeldes ou excessivamente passivos –, mas nunca se calcar nelas. Também, seguindo o princípio da liberdade, não pode ser imposto ao aluno. Assim, o planejamento demonstra duas dimensões: uma firme, em que se garante a continuidade do trabalho escolar; e outra flexível, que viabiliza a interação e o aproveitamento das experiências individuais dos alunos.

Outro conceito tratado com ênfase por Dewey (1998) é a liberdade de inteligência, que constitui a própria finalidade da educação. Como tipo de *liberdade-fim,* deve efetuar-se mediante a *liberdade-meio,* que se compõe da manifestação externa, física e de

movimento. "Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensamento, desejo e propósito" (Dewey, 1998, p. 69). O movimento, tão restrito no modelo da escola tradicional, é importante por duas razões principais. Primeiro, porque na liberdade de movimento, o professor tem a oportunidade de conhecer o *ser*, e não o *parecer*. Quando o aluno se encontra em uma situação de restrição exterior, assume uma imagem de "uniformidade artificial" (Dewey, 1998, p. 71) que não condiz com a sua natureza mais sincera. Segundo, porque a mobilidade é um recurso de auxílio à aprendizagem. Para o pensador, a aprendizagem se dá no momento da atividade, enquanto a reflexão silenciosa é breve e tem por propósito organizar e consolidar o conteúdo. E é justamente a liberdade da manifestação do corpo que permite criar a liberdade maior e posterior, de domínio – quando conveniente – desse mesmo corpo. Mais uma vez, trata-se do profundo incômodo de Dewey com as dicotomias simplificadoras da vida humana, que obscurecem a percepção tanto sobre os fenômenos educativos quanto sobre os sociais como um todo.

Diante dessa perspectiva da ação como essencial no processo pedagógico, podemos equivocadamente entender que Dewey valida a ação impulsiva. Porém, para ele, a liberdade consiste no autodomínio, bem distante do "fazer o que se quer". Agir conforme os impulsos significa se transformar em escravo deles, distante do ideal emancipatório da educação. Para atingir o autodomínio, o indivíduo deve inibir a ação imediata provocada por um impulso e convertê-lo em propósito. Alcança-se isso por meio da reflexão, evocada pela experiência (própria ou em forma de conselho). Chega-se, assim, a um plano de ação que considera as próprias consequências e permite ao indivíduo tomar uma decisão livre.

Dentro desse contexto, parece-nos importante debater a concepção de disciplina na pedagogia de Dewey. Como vimos, para o autor, disciplina não é aquele silêncio artificial durante as atividades escolares. Ele recorda que as situações correntes da vida são, na maior

parte das vezes, espaços de interação, e que não se vê, nessas ocasiões, o ambiente controladamente quieto da sala de aula. Segundo Dewey (1959), disciplina é ter resolução em direção a um objetivo estabelecido e calculado em função das consequências implicadas. O silêncio só pode ser positivo quando, em algumas ocasiões, a própria tarefa que se empenha demanda por ele – daí é um tipo distinto de silêncio, natural e não imposto. Logo, a disciplina deve ser fruto do processo dinâmico da educação, como exigência dessa forma de vida: "Acredito que a criança deva ser estimulada e *controlada* em seu trabalho através da vida da comunidade" (Dewey, 1897). Se a disciplina e o controle derivarem do autoritarismo do professor, corre-se o risco de se tornarem apenas uma manifestação aparente de concentração, levando a uma postura desprovida de inteligência e atitude por parte do aluno. Tendo por princípio sua concepção de cultura, entendemos que, ao se habituar a essa "pseudocompenetração", o indivíduo se acostuma com a execução de atividades alienantes, sem esboçar o menor sinal de contestação. Essas considerações acerca da disciplina têm o intuito de tornar a postura exterior um reflexo da disposição de espírito:

> Uma pessoa que é exercitada a considerar suas ações, a tomá-las deliberadamente, é nessa medida disciplinada. Adicione a essa habilidade um poder de resistir em um curso inteligentemente escolhido em face à distração, confusão e dificuldade, e você tem a essência da disciplina. (Dewey, 1959, p. 141).

Dewey empenhou intensos esforços intelectuais para expressar a importância da educação e da escola no desenvolvimento social. O próprio título *Democracia e educação* já lança o tom da discussão de uma obra que, apesar de se voltar a detalhamentos de aspectos pedagógicos de sua filosofia da educação, procura fazê-lo ponderando a relação com a construção da democracia. Também o último artigo de *Meu credo pedagógico* constitui uma manifestação, ainda que embrionária, de sua *aposta* na educação como promotora das mudanças. Como discutimos

há pouco, não se trata de uma visão romântica que naturaliza o progresso como efeito educativo. Ao contrário: é justamente por entender isso que o autor vê a necessidade de se pormenorizar a discussão pedagógica investigando os caminhos que garantam a experiência social democrática.

> Acredito que a educação é o método fundamental de progresso social e de reforma. Acredito que todas as reformas que se ancoram simplesmente na promulgação de leis, ou na ameaça de certas penalidades, ou ainda em mudanças por arranjos mecânicos ou exteriores, são transitórias e fúteis. (Dewey, 1897).

A condução da prática pedagógica corrente tem, sob a lente analítica da revisão de Dewey, favorecido a formação de indivíduos desacostumados à reflexão crítica e ao livre pensar. Aos poucos, a curiosidade natural é substituída por uma aceitação das informações prontas, reveladas. Sabemos que parte significativa de sua obra procurou trabalhar essa dimensão, tanto pelo próprio foco na formação do homem como indivíduo quanto pelo viés da demanda social por sujeitos reflexivos e ativos. John Dewey buscava, a cada novo texto sobre educação, propor rupturas e reformulações nos princípios pedagógicos que resultassem em um tipo distinto de ser humano durante o processo educativo e ao final dele.

O espaço da educação é, por excelência, de interação entre indivíduo e sociedade, entre natureza humana e cultura, por isso a sua dimensão formal só pode ser entendida como parte de um processo mais amplo. Para ser verdadeira, ela precisa mobilizar as exigências concretas das crianças na lapidação de suas capacidades; precisa também, em uma perspectiva macrossocial, considerar as demandas da sociedade para uma harmônica integração do indivíduo no grupo. Tal perspectiva não é a simplificadora adaptação à civilização, que aprisiona o homem em um estado definido de coisas: trata-se de uma participação ativa na conquista da democracia e no constante zelo que

sua manutenção exige. A escolarização é, pois, o momento oportuno de preparo e exercício primeiro da experiência democrática.

Em síntese, vale ter em mente dois elementos-chave derivados de sua visão de sociedade democrática e que apoiaram a interpretação do pensamento pedagógico do autor. Primeiramente, destacamos o tipo específico de *individualismo* defendido por Dewey. Pensar a escola e a educação será, então, sempre uma função que busca equilibrar indivíduo e sociedade, ou seja, que quer promover os interesses e habilidades de cada pessoa sem que isso resulte na dilapidação do projeto social comum. Podemos dizer que a busca pela harmonia do indivíduo com a sociedade é tanto um fim da educação de John Dewey quanto um meio sem o qual o fim se torna inalcançável. O segundo ponto que norteia as reflexões abaixo se relaciona com o papel atribuído pelo autor à *cultura*. Quando a sociedade democrática entra em perspectiva, os valores que a ancoram precisam ser deliberadamente promovidos pelas mais distintas instituições sociais. Por essa razão, a escola proposta por Dewey precisa fomentar o espírito democrático, o que exige que ela, como instituição, não exerça práticas antidemocráticas. Mais uma vez, trata-se da democracia como fim e como método, sem o qual não é possível sustentar conquistas e expandi-las.

Breve nota sobre a atualidade de seu pensamento

O alerta de John Dewey quanto à fragilidade das sociedades democráticas continua na ordem do dia. Como primeiro imperativo, temos de soltar os grilhões da ilusão de vivermos em um estado democrático pleno e consolidado. Essa clareza exigir-nos-á pensar acerca dos princípios e das práticas sociais que favorecem a liberdade e a democracia, trazendo condições mais justas para a existência humana. Por sua vez, impõe à educação a difícil missão de contribuir para a criação da sociedade democrática. Ela deve formar indivíduos capazes de partilhar significados e valores na vida social. A criança precisa ser preparada criticamente para uma sociedade complexa, cuja

tendência ao império de forças impessoais é crescente. O meio para se conseguir isso, contudo, não consiste na antecipação de dilemas sociais para os quais a criança ainda não está preparada. Sobretudo, trata-se de oferecer condições para seu pleno desenvolvimento intelectual, corporal, emocional e moral. Cada movimento nesse sentido deve ser balizado pelas exigências que a criação de uma sociedade democrática impõe, expressas na busca pela harmonia indivíduo-sociedade.

Dewey vê no homem comum, por conta de seu caráter avesso à radicalização, o esteio da democracia. Parece-nos que o autor despendeu a maior parte de seu engajamento reflexivo tentando descobrir caminhos para a educação, justamente pela influência que ela dirige à sociedade. Ao compreender a democracia como uma questão posta no campo da ética, Dewey chama o homem a responsabilizar-se pelo seu caminho. A educação é o chamado daqueles que se responsabilizam pela formação desse homem comum no cuidado com o desenvolvimento de cada um de seus integrantes.

Cerca de vinte anos depois da publicação de seu credo, Dewey estende a toda a escola a função antes atribuída ao professor de escolher e encaminhar as influências que atingem os alunos. Em sua filosofia política, o autor mostra que as relações sociais estão cada vez mais imbricadas e obscurecidas. Forças impessoais, principalmente no âmbito da economia, parecem ditar os rumos da associação humana, impossibilitando sua alteração pela ação individual (Dewey, 1989, 1999). E essa crescente complexidade social tem implicações pedagógicas. Dewey defende que o ensino deve considerar a forma como se dá o desenvolvimento da criança: partir do simples para o mais complexo; do conhecido para o novo; da experiência para sua reconstrução. A escola como simplificação da sociedade obedece a essa lógica. Tempos depois, as proposições de Piaget[4], cuja psicologia do desenvolvimento também afirma que o pensamento parte do concreto em direção à abstração, serão colocadas sob a lógica da ciência. Julgamos

---

[4] Piaget nasceu em 1896, um ano antes da publicação de *Meu credo pedagógico;* e ainda era estudante quando Dewey escreveu *Democracia e educação.*

pertinente sublinhar que Dewey pensa as etapas de desenvolvimento pelo viés filosófico (ou até como uma crença). O autor defende que seguir a sequência respeita o caminho natural da criança, mas o faz sem pretensão científica. Tal diferença é, em nosso ponto de vista, bastante significativa para a Pedagogia, porque as ideias de Dewey se apresentam mais prontamente abertas ao debate e à contestação. Apesar de a ciência sempre incorporar em sua dinâmica a crítica a seus enunciados, sua fala incorpora uma certa autoridade que permite somente aos especialistas em um determinado fenômeno questioná-la. Na reflexão filosófica tradicional, não há exigências desse gênero, concedendo a todos que se debrucem a interpretar um pensamento a possibilidade de se filiar a ele ou de rejeitá-lo. Assim, Dewey se coloca como importante figura da produção autêntica do campo pedagógico, cujas teorias e práticas devem estar prontas para um intenso diálogo e contínuo aperfeiçoamento. Nesse sentido, discordar de uma das *crenças* de Dewey não implica condenar as demais ideias do autor – não devemos conceber sua obra como um bolsão paradigmático. Não se trata de desconsiderar as pistas de outras ciências, como a Psicologia, mas de não as assumir como o único estofo do pensamento sobre a educação. Portanto, a rejeição da força da ciência para ancorar um argumento possibilita que sua obra dialogue com os leitores de diferentes épocas, tornando-se simultaneamente mais aberta à revisão e, por isso mesmo, mais perene.

Referências

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. John Dewey e a "escola progressiva" americana. In: ______. *História da Pedagogia*, v. 4. Lisboa: Livros Horizonte, 1981, p. 813-827.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey*: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990. (Coleção Debates).

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey*: uma filosofia para educadores em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção Educação e conhecimento).

DEWEY, John. My pedagogic creed. *School Journal*, v. 54, jan. 1897, p. 77-80. Disponível em: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em: jul. 2005.

DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: Institute for Learning Technologies (ILT), 1916. Disponível em: <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/dewey.html>. Acesso em: nov. 2008.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*: introdução à Filosofia da Educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Freedom and culture.* New York: Prometheus Books, 1989.

DEWEY, John. *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi, 1998.

DEWEY, John. *Individualism old and new*. New York: Prometheus Books, 1999.

HICKMAN, Larry A. (Ed.). *Reading Dewey*: interpretations for a postmodern generation. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1998.

SCHMITZ, Egídio Francisco. *O pragmatismo de Dewey na educação*: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

TRINDADE, Christiane Coutheux. *Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci

Deise Rosalio Silva

Introdução

O objetivo deste texto é identificar o discurso de Antonio Gramsci (1981-1937) sobre educação e sua atualidade teórica, analisando, principalmente, a produção realizada no cárcere. Gramsci ansiava pela constituição de um plano de ação capaz de alterar a estrutura político-econômica da sociedade. Nesse sentido, a dimensão cultural e educativa ocupa uma posição destacada na sua reflexão sobre a transformação social. A educação e a cultura são, na ótica gramsciana, as peças fundamentais para a constituição de um novo homem: autônomo, consciente, crítico, capaz de criar novas relações e as demais condições necessárias para a superação da estratificação social em prol da edificação de uma outra ordem econômica e política, não mais pautada pela desigualdade social. Para isso, o alcance da hegemonia seria o primeiro passo, só atingido quando a concepção de mundo compatível com tal plano de transformação fosse majoritária na sociedade. Eis – nos escritos gramscianos – o grande papel ocupado pela figura do intelectual – ator público disseminador de ideologias – e da educação no processo de luta política pela emancipação do homem. Esse processo requereria, contudo, uma ampla formação humanista,

integral, crítica, criativa, capaz de agregar trabalho intelectual e trabalho manual, sendo que sua maior expressão estaria no ideal da “escola única”. Exatamente por isso, Gramsci era contrário a qualquer tipo de “rebaixamento” na educação e acreditava que certa dose de rigor e diretividade eram aspectos irrenunciáveis para o alcance da mais ampla formação do sujeito.

Na trilha de Gramsci[1]

Antonio Gramsci nasceu em 1891, em Ales, ilha da Sardenha, na Itália, e faleceu em 1937. Político, estudioso, pensador marxista, construiu sua relevante obra política em meio a substanciais transformações e inflexões definidoras do século XX, tais como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Socialista na Rússia, o surgimento de partidos comunistas em diversos países. Gramsci protagonizou a criação do Partido Comunista Italiano e viveu o fracasso das tentativas socialistas no Ocidente, além da ascensão e repressão fascista, que determinou sua prisão por vinte anos nos cárceres de Mussolini. Permaneceu por onze anos nessa condição e faleceu no dia 27 de abril de 1937 na Clínica Quisisana, em Roma, uma semana após ter acabado sua pena, por complicações de uma hemorragia cerebral.

Gramsci é oriundo desse cenário e reage diante dos acontecimentos que marcaram a Itália no fim do século XIX. Sua produção surgiu em resposta a todo o contexto da época. Abordou muitos aspectos em seus estudos, tendo escrito sobre diversos assuntos, desenvolvendo uma leitura particular sobre eles e/ou criando novos conceitos.

Sua produção compreende artigos escritos em diversos

---

[1] Texto realizado com base na dissertação de mestrado: SILVA, Deise Rosalio. *Intelectuais, cultura e escola única no pensamento políticopedagógico de Antonio Gramsci*. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

periódicos socialistas realizados durante sua atuação militante. Dos 33 cadernos que escreveu enquanto esteve preso, 29 foram editados postumamente por temas e, mais tarde, de acordo com a disposição escrita por Gramsci, como *Cadernos do cárcere*[2].

Gramsci caracteriza um importante lugar para a educação como eixo motor da ação necessária à mudança do sistema social vigente.

Nesse sentido, confere posição de destaque à figura do intelectual que, em sua acepção, seria todo sujeito histórico-crítico que influi de alguma maneira no trato com outros sujeitos na sociedade, propagando ou combatendo uma visão de mundo. Para Gramsci, era urgente a realização de um coerente e profundo projeto educativo, sem o qual jamais se realizaria uma "reforma intelectual e moral".

A educação e a cultura na formação dos sujeitos

O pedagógico para Gramsci está muito além da ação escolar. É evidente que a escola desempenha um papel de extrema importância na formação dos sujeitos, mas não é o único meio de exercício do trabalho pedagógico.

Gramsci, no *Caderno 10*[3], afirma:

> Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolares", através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, "amadurecendo" e desenvolvendo uma própria personalidade, histórica e culturalmente superior. Essa relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre setores intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores,

---

[2] Utilizarei como referência principal a edição original crítica dessa obra: GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica. 3. ed. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi. 4 v.

[3] Todas as traduções de textos escritos originalmente em italiano são minhas.

> entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. (Gramsci, 2007, p. 1.331).

Depreende-se por esse trecho que a questão formativa acompanha outras esferas sociais e, portanto, está indissociavelmente ligada à questão cultural.

A ênfase que Gramsci dá à criação de espaços de cultura não minimiza o papel da escola, como destaca no *Caderno 19*: “A atividade escolar, em todos os seus graus, tem uma importância enorme também econômica, para os intelectuais de todos os graus” (Gramsci, 2007, p. 2.047).

Segundo Dal Ri e Vieitez: “somente o sistema escolar desenvolve esse trabalho de modo regular, sistemático, reflexivo e apoiado nos conhecimentos universais das ciências ou em variantes desses conhecimentos” (Dal Ri; Vieitez, 2009, p. 257).

A esse respeito, no *Caderno 12*, podemos encontrar a seguinte referência feita por Gramsci:

> A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários graus. A complexidade da função intelectual nos diversos Estados se pode medir objetivamente pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquia: quanto mais extensa é a “área” escolar e quanto mais numerosos os “graus” “verticais” da escola, tanto é mais complexo o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (Gramsci, 2007, p. 1.517).

A escola apresenta uma posição balizadora do modo como se estabelecem as relações sociais; é definidora, portanto, da roupagem e, também, de certo modo, da expressão de uma sociedade.

Ele atribui fundamental importância à questão escolar, inclusive o projeto de uma “escola unitária” é sua maior bandeira no âmbito da “elevação cultural e moral” da classe trabalhadora.

Gramsci (2007, p. 1.546) afirmava que o estudo deveria ser

"desinteressado, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que 'instrutivo', isto é, rico de noções concretas". Opunha-se a dualidade escolar. A escola precisava deixar de ser um privilégio. Desse modo, tecia sua crítica à educação profissional da época:

> A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certeiro e a mão firme. É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa. (Gramsci, 1964, p. 227).

As escolas existentes formavam para o trabalho, mas não iam além da preparação de executores. Não exploravam a constituição de homens que dominassem todos os saberes que envolviam a técnica, que compreendessem os limites daquele campo e desempenhassem o máximo das possibilidades existentes naquele trabalho.

Gramsci não partilhava da ideia de segregação entre instrução e educação, pois atribuía um valor formativo à primeira, desde que não fosse encarada como uma recepção vazia de conteúdos. Em suas palavras:

> Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria necessário que o aluno fosse meramente passivo, um "recipiente mecânico" de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser "abstratamente" negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (Gramsci, 2007, p. 1.541-1.542).

Esse trecho elucida elementos importantes da concepção gramsciana de educação. Gramsci não concebe o aluno como uma “tábula rasa”; ele discorda completamente dessa acepção. Vê o aluno como um sujeito-histórico que traz em si o peso e o aprendizado das experiências vividas. E é com esse aluno que a escola deve trabalhar. As instituições de ensino devem empreender esforços para possibilitar que os alunos tenham contato com a mais completa gama de conhecimentos – dos mais simples aos mais complexos – empreendidos pelo homem, abordando-os sempre de modo que a reflexão, a crítica e a criação sejam estimuladas.

Nesse sentido, Gramsci defendia o elo entre a escola e a vida, e entre a instrução e a educação. A educação não podia ser rebaixada, nivelada por baixo para atingir a todos. Pelo contrário, justamente pelo caráter unitário, a escola tinha que implementar todo o rigor e toda a complexidade de conteúdos e saberes acumulados pela humanidade, para que houvesse condições da ampliação cultural e moral dos sujeitos. Era preciso emergir “uma escola unitária na qual o trabalho e a teoria estão intimamente unidos” (Gramsci, 2007, p. 1.183).

Em suas palavras:

> Escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual (Gramsci, 2007, p. 1.531).

Gramsci não se referia à escola destinada a formar profissionais em técnicas diversas, mas a uma escola única que possibilitasse a apreensão de noções (evidentemente também técnicas, mas não reduzível apenas a isso) de todas as ciências, das artes, do direito, da cidadania e da cultura. E não se tratava apenas de instrução geral, básica.

Gramsci não deslegitima a erudição, o rigor a que os sujeitos precisam ser submetidos, pelo contrário, denota a crucialidade

atribuída a uma educação que possibilite o desenvolvimento máximo das capacidades também intelectuais dos sujeitos.

O Estado deveria ser o mantenedor da escola, mas não o seu controlador. Sua obrigação precisava estar calcada na garantia do acesso, na permanência em uma instituição que oferecesse um ensino de qualidade, mas não no controle do que era ensinado e de que modo.

Por esse motivo, "a inteira função da educação e formação das novas gerações se transforma de privada em pública, porque só assim ela pode envolver todas as gerações sem divisões de grupos ou castas" (Gramsci, 2007, p. 1.534).

O lugar da pedagogia gramsciana: para além da espontaneidade e do dogmatismo

Coerente com a sua visão histórica, Gramsci era contrário a todo tipo de inatismo.

Em uma carta destinada a sua mulher Giulia, datada de 1º de agosto de 1932[4], tratando dos apontamentos dela sobre as possíveis "inclinações" vocacionais de seus filhos Giuliano e Délio, Gramsci aborda a questão da formação integral, explicitando a sua concepção de homem:

> Digo-te, na verdade, que não creio nessas inclinações genéricas assim precoces e que tenho pouca confiança em tua capacidade de observar as suas tendências quanto a uma orientação profissional. Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todas as crianças, seja em relação à prática, seja em relação à teoria ou à fantasia e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para um equilíbrio harmônico de todas as faculdades intelectuais e práticas, as quais terão como especializar-se no devido tempo, com base numa

[4] A carta escrita em 14 de dezembro de 1931, também destinada à mulher Giulia, já trazia essa discussão. É também nessa correspondência que afirma "A questão escolar me interessa muitíssimo" (Gramsci, 1987b, p. 68).

> personalidade vigorosamente formada em sentido global e integral. (Gramsci, 1987b, p. 130-131).

Dessa forma, o caráter sócio-histórico da concepção gramsciana de homem é reafirmado. O homem é fruto da sua história e da história daqueles que o antecederam.

Se o trabalho desenvolvido pelos antepassados reflete e forma os homens do presente, da mesma forma o trabalho de hoje pautará o homem de amanhã. O passado o constitui, mas o futuro lhe cabe e a educação tem o presente para isso, para formar o futuro por intermédio do homem que desenvolverá.

Dessa forma, torna-se compreensível a afirmação gramsciana de que a escola deve formar hábitos morais e disciplinares, afinal,

> Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? (Gramsci, 2007, p. 1.544**).**

Gramsci atribuía importância à disciplina e, mais do que isso, julgava que era preciso garantir o seu desenvolvimento e hábito como um requisito no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, pensar o processo educativo sem disciplina seria o mesmo que pautar uma educação espontânea e casual e não uma educação intencional e diretiva para o desenvolvimento intelectual, moral e cultural dos sujeitos, como era o ansiado por Gramsci.

Oliveiros S. Ferreira (1986, p. 247) destaca que

> A coerção, no sentido de Gramsci, é legítima porque faz parte da

> própria natureza da relação pedagógica, mesmo a moderna e aquela voltada ao desenvolvimento das potencialidades críticas e criativas do aluno. Ela é inerente à relação pedagógica não como *escravidão*, mas como *responsabilidade*, vale dizer como participação interiorizada nos valores grupais, o indivíduo aceitando a restrição ao livre arbítrio por intuir, quando não saber, ser este é o caminho adequado à integração no *tipo* social criado pelo panorama ideológico da geração em que vive. Em outras palavras, é o canal social apto a cada um poder realizar dentro de si a adequação de sua liberdade à lei e à norma social, criando condições para sua ascensão na escala de fruição dos bens culturais e para realizar a sua tendência a autonomia crescente.

A coerção no processo educativo deveria estar presente não para tolher os indivíduos, mas para discipliná-los, no sentido de oferecer uma condição necessária ao aprendizado. Só por meio de uma educação séria e ampla é que o indivíduo teria condições de ser um sujeito autônomo em todas as esferas sociais. Portanto, o processo de formação não se daria de modo casual e fácil, mas com seriedade, dedicação e, consequentemente, disciplina.

As regras e as normas não impedem o desenvolvimento da autonomia do sujeito, pelo contrário, elas possibilitam – aliadas ao rigor e à disciplina – a construção de consciência, assim como de um espaço de atuação da autonomia individual no seio da sociedade.

É evidente que as regras e normas não podem ser postas acima dos homens e das circunstâncias, ou seja, não são imutáveis. São construções históricas e requerem reelaborações constantes para acompanhar as necessidades de cada momento histórico.

Para Gramsci (2007, p. 1.706-1.707),

> A disciplina não anula, portanto, a personalidade em sentido orgânico, mas apenas limita o arbítrio e a impulsividade irresponsáveis, para não falar da fátua vaidade de sobressair. [...] A disciplina, portanto, não anula a personalidade e a liberdade: A questão "personalidade e

> liberdade" se apresenta não em razão da disciplina, mas da "origem do poder que ordena a disciplina". Se esta origem for "democrática", isto é, se a autoridade for uma função técnica especializada e não "arbítrio" ou imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade.

Evidencia-se, desse modo, a correlação que Gramsci estabelece entre disciplina e responsabilidade, porque não é possível viver em sociedade se todos os indivíduos fizerem absolutamente o que as suas paixões incitam. Corrobora-se, com essa perspectiva, a visão da educação como um processo complexo que exige compromisso, disciplina e determinação de todos os sujeitos envolvidos. Um processo sério que não deve ser facilitado em detrimento da mais ampla e completa formação humanista e intelectual.

É nesse âmbito que Gramsci reconhece os méritos da escola clássica e do ensino de latim e grego, pois "exigia disciplina mental, dava formação civil e possibilitava formar a consciência histórica" (Jesus, 1998, p. 71).

Em suas palavras:

> O latim não é estudado para aprender o latim; o latim, há muito tempo, graças a uma tradição cultural-escolar da qual se poderia pesquisar a origem e o desenvolvimento, é estudado como elemento de um programa escolar ideal, elemento que se resume e satisfaz toda uma série de exigências pedagógicas e psicológicas; é estudado para que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, para habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. [...] Esse estudo educava sem ter a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção "educativa" do professor: educava porque instruía. (Gramsci, 2007, p. 1.545-1.546).

Depreende-se desse trecho um ponto que também deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem – além dos conteúdos ministrados e da intenção de abordá-los, ou seja, de que tipo de homem se pretende formar –, e esse ponto é a construção do lugar social de estudante. É preciso adquirir atitudes, procedimentos e transformá-los em hábitos para que o sujeito consiga lidar e construir saberes, mais do que recebê-los de modo passivo.

Gramsci defendia o estudo do latim e do grego e, mais do que isso, via nesses estudos um viés formativo de fato e não simplesmente instrutivo, pois enxergava a significância na possibilidade de apreensões e construções com base nos esquemas de abstração e de manipulação entendidos com um produto histórico.

> Isto não significa (e seria tolice pensá-lo) que o latim e o grego, enquanto tais, tenham qualidades intrinsecamente taumatúrgicas no campo educativo. É toda a tradição cultural, que vive também e, sobretudo, fora da escola, que produz – num ambiente determinado – estas consequências. Vê-se, de resto, como modificada a tradicional intuição da cultura, tenha a escola entrado em crise e o estudo do latim e do grego entrado igualmente em crise. (Gramsci, 2007, p. 1.546).

Deduz-se dessa passagem o apreço que Gramsci tinha ao passado e à tradição cultural. É preciso resgatar do passado o que ele tem de bom para não só construir o “hoje”, como o “amanhã”.

No Caderno 10 encontra-se outro trecho que também elucida a valoração que Gramsci designava ao passado:

> Cada grupo social tem uma “tradição”, um “passado”, e põe este como o único e total passado. Aquele grupo que compreendendo e justificando todos esses “passados”, saberá identificar a linha de desenvolvimento real, por isso contraditória, mas na contradição passível de superação, cometerá “menos erros”, identificará mais elementos “positivos” sobre os quais apoiar a alavanca para criar uma nova história (Gramsci, 2007, p. 1.354).

Justamente por sua visão historicista, Gramsci não renega o legado de épocas antecessoras. Considera de extrema importância utilizar-se do passado para aprender e construir novos feitos. E isso não apenas no que se refere às questões pedagógicas, mas em todos os aspectos que envolvem a vida dos sujeitos. Apropriar-se da bagagem histórica do homem é o primeiro passo para o desenvolvimento de um novo futuro, e é nesse sentido que a perspectiva educativa gramsciana é encaminhada.

Poder-se-ia dizer que a pedagogia gramsciana está entre a espontaneidade e a autoridade. Utilizando uma formulação aristotélica, dir-se-ia que seria o "justo-meio"[5] entre elas o que acarretaria a primazia da responsabilidade. Mas essa fórmula não é exata, pois Gramsci não está *entre*, mas vai além, superando a dicotomia entre espontaneidade e autoridade ao entender o processo educativo como passagem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Como elucida Dermeval Saviani (2013, p. 76),

> Contra as dicotomias automatismo versus criatividade, coerção versus liberdade, heteronomia versus autonomia, Gramsci mostra que só é possível ser criativo a partir do momento em que são incorporados determinados mecanismos; só é possível ser livre quando são absorvidas as imposições naturais e culturais que caracterizam a vida em sociedade; só se atinge a autonomia quando, ajudados pelos adultos no âmbito da sociedade e pelos professores no interior das escolas, as crianças e jovens superam o estado de anomia.

Certa dose de "coerção", de "dogmatismo", é necessária ao ensino das crianças, por exemplo, na escola primária. No *Caderno 12*, ao tratar de como acredita que deve se desenvolver a organização escolar, afirma: "O problema didático para resolver é aquele de moderar e fecundar a direção dogmática que não pode não ser própria desses primeiros anos" (Gramsci, 2007, p. 1.535).

---

[5] Formulação aristotélica. Para maiores informações: ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores). v. 2.

O trecho abaixo é de uma correspondência destinada à mulher Giulia, datada de 14 de julho de 1930, e aponta para a questão da necessidade de certa dose de coerção na primeira infância:

> O que escreve dos meninos é interessante e característico (escolhe muito bem as partes que possam me agradar), mas não me dá a ideia de um desenvolvimento, de um enriquecimento progressivo das suas pequenas vidas de homens em formação, da formação neles de uma embrionária concepção do mundo. O meu aceno no mapa geográfico tinha somente esse significado e não era um fato pedante, se bem que eu creio que com as crianças, até que a personalidade tenha atingido um certo grau de desenvolvimento, um pouco de pedantismo seja necessário e indispensável. (Gramsci, 1987a, p. 241).

Também em uma carta anterior, datada de 24 de março de 1930, escrita à cunhada Tatiana, ao dizer que gostaria de ajudá-la a melhorar seu estado de saúde, Gramsci aponta para a necessidade de acompanhar de perto esse processo e, em analogia com a educação das crianças, afirma: "precisaria estar próximo e empregar meios persuasivos como se faz com as crianças (e você sabe que eu entendo os sistemas educativos eficazes com um pouquinho de coerção também física)" (Gramsci, 1987a, p. 227).

Justamente porque a formação não se dá ao acaso e espontaneamente, é que a direção e o rigor são importantes, principalmente nessa etapa escolar, visto que as crianças ainda não dispõem de autonomia. A autonomia será construída, mas, para tal, há que se fazer uso da autoridade durante esse processo, o que enfatiza o papel insubstituível do professor.

Isso não significa que o processo educativo exercido com uso da autoridade passa pela simples conformação ou pela substituição de uma conformação por outra – quando convicções anteriores são substituídas por outras adquiridas pela ação dos professores. A autonomia dos sujeitos não é eliminada, mas garantida, e se convicções

são geradas, não é de forma meramente receptiva, passiva, tomadas sem compreensão, reflexão e crítica.

Manacorda (1990) nos diz que, analogamente, Gramsci estabelece um paralelo entre a pedagogia e o Estado. A necessidade de um equilíbrio entre sociedade civil e sociedade política, no âmbito do Estado é, em nível macro, a mesma, em nível micro, no que se refere à pedagogia.

> Ao Estado como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, na dimensão universal, corresponde na dimensão molecular, pedagógica, o equilíbrio entre coerção e espontaneidade, que ele está buscando e que parece aflorar no conceito de responsabilidade. (Manacorda, 1990, p. 95).

Para Gramsci, seria inconcebível pensar a educação nos moldes rousseaunianos. Ele se opunha à ideia de instruir deixando as crianças entregues à sua natureza e interesse, permitindo que as construções e os saberes se desenvolvessem por si. Se a responsabilidade paira sobre os homens, paira sobre a escola e, portanto, não há como pressupor a educação sem diretividade.

> Defensor da diretividade no processo educativo, Gramsci recorda que a valorização da espontaneidade e da criatividade em si mesmas pode ser ardilosamente a ressonância de vertentes conservadoras, resistentes à mudança, perpetuadas na suposta mentalidade espontânea. (Boto, 1996, p. 24).

Isso não significa, contudo, que essa direção será a inculcação de conteúdos e saberes, a mera transmissão do que se considera relevante, o que imediatamente também nos remete a indagação: relevante para quem e por quê? Se a diretividade não tiver um rumo claro em relação à construção de uma nova visão de mundo, a escola apenas reproduzirá e legitimará o caráter ideológico vigente no ensino. É preciso que, pela

nova educação abraçada por Gramsci, se venham a construir outras referências: um modo de instruir e de educar comprometidos com a ação social, com a esfera pública, com o coletivo e, nesse sentido, com a emancipação humana.

Proposta de organização escolar gramsciana

Gramsci não apenas apontou a necessidade de uma escola de caráter unitário para todos, como se dedicou a elencar uma proposta de organização para essa escola que pleiteava.

> Um ponto importante, no estudo da organização da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. (Gramsci, 2007, p. 1.534).

Para ele, essas modificações precisariam ocorrer em todos os sentidos, incluindo o espaço físico da escola, como demonstra em um trecho do *Caderno 12*:

> mas essa transformação da atividade escolar demanda uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos edifícios, do material científico, do corpo docente, etc. (Gramsci, 2007, p. 1.534).

A escola única teria o trabalho como princípio educativo e comporia os níveis de ensino elementar e médio, no qual propunha, respectivamente, 3 a 4 e 5 a 6 anos, "de modo que aos 15-16 anos já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária" (Gramsci, 2007, p. 1.535).

O nível elementar deveria abordar as noções instrumentais básicas da instrução, com o ensino de leitura, escrita, aritmética, geografia, história e as primeiras noções sobre direitos e deveres de

todos os cidadãos, tratando, portanto, de questões sobre Estado e sociedade "enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas" (Gramsci, 2007, p. 1.535).

Na concepção gramsciana, o ensino dessas questões sobre Estado e sociedade não tinha o espaço merecido e necessário dentro da escola. Se o desejado era a formação de um novo homem soberano, essas noções eram imprescindíveis e deveriam ser tratadas desde o ensino elementar. Apenas com esse tratamento seria possível a construção de uma nova concepção de mundo libertadora.

Gramsci chama a atenção para um elemento importante a ser considerado nessa proposta de organização escolar:

> Pode-se dizer, porém, que o conjunto da nova organização deverá conter em si mesmo os elementos gerais que fazem com que, hoje, pelo menos para uma parte dos alunos, o curso seja muito lento. Quais são esses elementos? Em uma série de famílias, especialmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no "ar", como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos 6 aos 12 anos. [...] Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, ao menos, as principais dessas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá, paralelamente à escola unitária, uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. (Gramsci, 2007, p. 1.535-1.536).

Depreende-se que Gramsci considera que a aprendizagem

e a formação do sujeito iniciam-se muito antes da sua entrada na escola, assim como não se encerra nesse espaço. Por esse motivo ele se preocupou com o fato de essa formação inicial da vida das crianças ser bastante desigual e destinou a isso um espaço em suas reflexões.

Em sua ótica, não era possível iniciar o processo de educação escolar pressupondo que todas as crianças chegam iguais à escola ou negando essa desigualdade existente. Se algumas chegam mais preparadas para o ensino sistemático de conhecimentos, valores, posturas, conceitos e outras não, é preciso cuidar para que todas adquiram condições mínimas para o prosseguimento, sem grandes dificuldades, dos estudos nessas instituições.

Além disso, esse trecho denota a preocupação que Gramsci destina a todos os aspectos envolvidos em uma instituição de ensino.

A "elevação cultural e moral" da classe trabalhadora começaria desde o princípio dos estudos, já na escola elementar. Por esse motivo, esse nível de ensino também necessitava passar por mudanças que abrissem espaço à abordagem de noções essenciais para o exercício da cidadania, para a construção de uma consciência de classe e, principalmente, para a edificação de um novo homem, capaz de tornar a revolução uma realidade.

> De fato, a escola unitária deveria ser organizada como uma escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ocorrer coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. (Gramsci, 2007, p. 1.536).

Essa passagem elucida a preocupação que Gramsci tinha com a organização das instituições de ensino. Como a escola configurar-se-ia no cerne das estratégias de ação formativa para a edificação da hegemonia popular – calço de uma nova estruturação social –, julgava plausível uma efetiva e completa reestruturação. Para atender à

necessidade e responsabilidade de uma formação ampla e norteadora de todos os princípios capazes de fazer emergir o "homem novo", sujeito histórico-crítico e revolucionário, Gramsci acreditava que a escola unitária deveria ser em tempo integral, com atividades ocorrendo em todos os períodos do dia.

Além disso, pautava a participação ativa de todos os alunos inclusive na construção das atividades e no encaminhamento do currículo como um todo. Afinal, para formar um protagonista histórico era preciso deixar espaço para o exercício da autonomia, da reflexão e da crítica em todas as situações escolares, assim como em todos os outros espaços sociais. Nesse sentido, ressalta:

> Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. (Gramsci, 2007, p. 1.543).

A escola unitária seria responsável por mudanças profundas na sociedade, não apenas no âmbito pedagógico e de preparação para algum posto de trabalho.

No *Caderno 8* e no *Caderno 16*, Gramsci destaca essa dimensão proferida pela escola e enfatiza seu caráter "obrigatório"[6]:

> Com efeito, o fato de a instrução ser obrigatória não significa que se deva repudiá-la nem sequer que não se possa justificar, com

---

[6] A citação do *Caderno 16* é do tipo C, foi, portanto, reescrita a primeira formulação (texto do tipo A), transcrita a seguir e encontrada no caderno 8: "Que a instrução seja 'obrigatória' não significa que se deva repudiá-la: precisa ser feito 'liberdade' daquilo que é 'necessário', mas para isso é necessário reconhecer uma necessidade 'objetiva', isto é, que seja objetiva também para um grupo em questão. Necessita, portanto, referir-se às relações técnicas de produção, a um determinado tipo de produção que para ser continuado e desenvolvido requer um determinado modo de viver e, portanto, determinadas regras de conduta". (Gramsci, 2007, p. 1.033).

> novos argumentos, uma nova forma de obrigatoriedade: é preciso transformar em "liberdade" aquilo que é "necessário", mas para tanto é preciso reconhecer uma necessidade "objetiva", isto é, que seja objetiva precipuamente para o grupo em questão. Por isso, é preciso referir-se às relações técnicas de produção, a um determinado tipo de civilização econômica que, para ser desenvolvido, requer um determinado modo de viver, determinadas regras de conduta, um certo costume. (Gramsci, 2007, p. 1.875-1.876).

A escola existente na Itália auxiliava na manutenção da ordem vigente, perpetuava as desigualdades, legitimava um modo de ver e de se relacionar com o mundo que impedia uma mudança no sistema e acabava por reforçar a estratificação social e todos os artifícios necessários para mantê-la. Gramsci se refere no trecho acima à importância de se ter consciência desse processo, do papel mantenedor ou transformador da escola. Era preciso cuidar atentamente de todos os detalhes que envolviam a construção de um ensino emancipador, principalmente na esfera das relações entre os membros envolvidos. Além disso, ele enfatiza que a obrigatoriedade do ensino não constitui uma estratégia de coação, mas uma necessidade para a construção da consciência e da liberdade.

As transformações geradas por essa proposta escolar far-se-iam sentir, principalmente, no exterior da escola, nas relações humanas, na maneira como a realidade seria vista, na clareza de outras possibilidades de ação.

O trabalho como princípio educativo da escola única não seria restrito aos níveis elementar e médio, mas também ao nível superior; portanto, não seria uma etapa da formação escolar dos sujeitos, mas o pilar da formação integral do indivíduo, tendo em vista sua relação intrínseca com a vida social.

A escola média deveria estar organizada de modo a dar continuidade e aprofundamento ao trabalho desenvolvido na etapa elementar, não apenas dando sequência à hierarquia de conteúdos, mas,

principalmente, ao trato de questões e valores essenciais e compatíveis com uma nova sociedade.

Entretanto, Gramsci aponta que um dos problemas existentes na escola vigente é a discrepância entre o ensino médio e liceu e o ensino superior, no sentido de que:

> Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isso ocorre imediatamente depois da crise de puberdade, quando o ardor das paixões instintivas e elementares não tem ainda terminado de lutar com os freios do caráter e da consciência moral em formação. Na Itália, além disso, onde nas Universidades não é difundido o princípio do trabalho de "seminário", a passagem é ainda mais brusca e mecânica. (Gramsci, 2007, p. 1.536).

Essa distinção no modo de concepção e no método de condução do ensino nesses diferentes níveis gerava a dificuldade que os jovens apresentavam de serem autônomos, participativos e criativos. A esse respeito, Gramsci destaca no *Caderno 12*: "o discente não é um disco de gramofone, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes" (Gramsci, 2007, p. 1.549).

Nesse trecho, Gramsci também revela uma crítica ao modo como as avaliações eram realizadas nas escolas, com a intenção de testar conteúdos, o que, na sua interpretação, não prova nada. Afinal:

> prestar um exame, hoje, deve ser mais um "jogo de azar" do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma "definição" é sempre uma definição;

> mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica?" (Gramsci, 2007, p. 1.543).

Conduzir avaliações como instrumentos meramente probatórios de assuntos, de forma isolada, não traz resultado algum para a constituição de alunos criativos, reflexivos, autônomos e críticos. Era preciso que as avaliações fossem condizentes com esse ideal de formação, que realmente problematizassem e fossem instigantes ferramentas de aprendizagem. Afinal, como se esperar a criação de quem nunca teve a oportunidade de exercitar essa capacidade? Como esperar a criatividade e o protagonismo do jovem no ensino superior se ele não pode sequer aparecer de fato durante o processo de formação anterior?

Era crucial que o ensino médio fosse conduzido de modo a possibilitar o livre exercício investigativo, prático e criativo dos sujeitos. Como salienta Gramsci (2007, p. 1.537),

> O estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora.

O ensino médio prepararia os indivíduos para a profissão que eles optassem por desempenhar na sociedade, mas, mais do que isso, conduziria o homem a uma atuação consciente e transformadora.

Gramsci (2007, p. 1.548) também afirma a importância do ensino de filosofia, "um novo curso pedagógico", principalmente para os estudantes que não haviam recebido ajuda intelectual fora da escola (a maioria). Assim,

> A filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história da filosofia e pela leitura de um certo número de filósofos, praticamente

> parece ser a melhor coisa. A filosofia descritiva e definidora será uma abstração dogmática, como a gramática e a matemática, mas é uma necessidade pedagógica e didática. 1=1 é uma abstração, mas ninguém é por isso conduzido a pensar que 1 mosca é igual 1 elefante. Também as regras da lógica formal são abstrações do mesmo gênero, são como a gramática do pensar normal, contudo, é necessário estudá-las, porque não são inatas, devem ser adquiridas com o trabalho e a reflexão. (Gramsci, 2007, p. 1.549).

Esse nível de ensino tinha como função primordial "criar os valores fundamentais do humanismo", a autonomia moral e a autodisciplina intelectual "necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial etc.)". (Gramsci, 2007, p. 1536-1537). Ou seja, independente do ramo profissional a ser seguido, o jovem deveria estar preparado para lidar com as questões que competiam à sua vida e à da sociedade em que estava inserido, não de modo passivo, mas de maneira atuante nesse mundo.

A escola média estava atrelada ao projeto de escola unitária de Gramsci e compunha, juntamente com os demais preceitos de organização cultural, a estratégia de ação na formação da classe trabalhadora como classe capaz de se tornar dirigente.

Nesse sentido, não seria apenas uma escola ativa, mas uma escola criativa:

> A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criativa não significa escola de "inventores e descobridores"; indica-se

> uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. (Gramsci, 2007, p. 1.537).

Essa passagem elucida o espaço que Gramsci considera como indispensável à atividade de pesquisa como instrumento valiosíssimo para o alcance dos conhecimentos e do repertório, para o exercício da autonomia dos alunos, não apenas no espaço escolar, mas nos demais ambientes sociais.

A escola criativa, na acepção gramsciana, indica que a aprendizagem se solidifica especialmente por um esforço autônomo do aluno, de modo que o papel que o professor exerce, embora indispensável, é o de um guia e não o de um controlador e transmissor de saberes. O "coroamento" dessa escola criativa se dá na universidade. Afinal,

> Descobrir por si mesmo, sem sugestões e ajudas externas, uma verdade é criação, também se a verdade é velha, e demonstra a posse do método; indica que de todo modo se adentrou na fase da maturidade intelectual na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso essa fase da atividade escolar fundamentalmente se realizará nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais [...]. (Gramsci, 2007, p. 1.537-1.538).

Esse apreço à investigação e à pesquisa corrobora a visão gramsciana de educação e do homem que se pretende formar com ela. Gramsci destaca os espaços em que é possível estabelecer trocas, discussões, debates com outros sujeitos, assim como os ambientes mais propícios à atividade investigativa, porque concebe o aprendizado como uma construção e não como transmissão de saberes que pode ser reduzida ao ditar conteúdos nas salas de aula, sem possibilidade efetiva de interlocução e ação dos alunos.

Entretanto, dar espaço à criação na escola não significa negar

ou diminuir o papel da instrução e do rigor no processo de ensino-aprendizagem, não significa deixar o aluno "reinventar a roda", como afirma Boto:

> Ensino não é pesquisa; aprender não é desvendar um vazio. Escola criativa, portanto, é aquela que, ensinando, induz o estudante a guiar-se cada vez mais de maneira autônoma para que, ao fim do processo, seu aprendizado possa existir independentemente da ação escolar. (Boto, 1996, p. 26).

Gramsci (2007, p. 1.538) também salienta que "os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual". Devem, pelo contrário, ter à sua disposição institutos especializados em todo tipo de pesquisa e de trabalho científico que possam colaborar com o enriquecimento formativo e com qualquer atividade de ordem cultural que se queira desenvolver. Por isso,

> A organização acadêmica (deverá ser) reorganizada e vivificada de uma ponta a outra. Territorialmente haverá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que se agregarão as grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Será dividida por competências científico-culturais, que serão todas representadas nos centros superiores, mas só parcialmente nos centros locais. Unificar os vários tipos de organização cultural existente: Academias, Institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional, que se explica prevalentemente na sistematização do saber passado ou na tentativa de estabelecer uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual, com atividade coligada à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. (Gramsci, 2007, p. 1.538-1.539).

Esse trecho evidencia como Gramsci enxergava, na organização da escola, um caminho de suma importância para a viabilização de uma “reforma cultural e moral”. Mais do que cuidar dos conteúdos que seriam ministrados nas instituições de ensino, era primordial ter um plano integral e unitário que abrangesse todos os outros espaços formativos e culturais da sociedade em prol de uma intenção única: criar o homem capaz de fazer da revolução social e política uma realidade concreta. É por isso que, na sequência do texto, destaca:

> Será construído um mecanismo para selecionar e fazer avançar as capacidades individuais da massa popular, que hoje são sacrificadas e se perdem em erros e tentativas sem saída. Cada círculo local deverá ter necessariamente a seção de ciências morais e políticas, e passo a passo organizará as outras seções especializadas para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e racionalização do trabalho, de fábrica, agrícola, burocrático, etc. [...]
> A colaboração entre esses organismos e a Universidade deveria ser estreita, assim como com todas as escolas superiores especializadas de cada gênero (militares, navais, etc.). O objetivo é de obter uma centralização e um impulso da cultura nacional que seriam superiores àqueles da Igreja Católica. (Gramsci, 2007, p. 1.539).

Essa passagem trata da ligação intrínseca que a escola deveria desenvolver também com os círculos de cultura, justamente para empreender a elevação cultural e moral dos sujeitos. As instituições formais de ensino não poderiam estar segregadas dos outros espaços formativos, sendo indispensável à construção dessa ligação, que deveria ser estendida até a universidade. Todos os organismos destinados à formação dos indivíduos deveriam ter a mesma intenção e encaminhamento para possibilitar a emancipação real das pessoas. Por isso, Gramsci não abria mão da unidade entre eles e exemplificava e justificava essa importância, apontando para os organismos da Igreja

Católica, que não teriam o poderio e a influência que têm se não tivessem essa intenção e unidade.

Gramsci também se preocupou com questões que tocam a universidade, que seria o cume da nova organização pretendida para a escola e a cultura aos trabalhadores, sempre encadeada com seu projeto de revolução.

A universidade italiana da época, como a organização geral da escola, apresentava um caráter de casta, como destaca Gramsci no *Caderno 16*:

> A universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente propriamente dito, é o mecanismo através do qual ocorre a seleção dos indivíduos das outras classes a serem incorporados ao pessoal governativo, administrativo e dirigente. (Gramsci, 2007, p. 1.868).

Era preciso que a universidade deixasse de ter esse caráter. Na acepção gramsciana, a universidade constituiria a conclusão da escola unitária e, como tal, deveria estar a serviço e ao alcance de todos os sujeitos e não permanecer um lócus de segregação de classes, do conhecimento e, em certa medida, também do poder.

Já em um artigo escrito em 1916, intitulado "Universidade popular", Gramsci (1973) apresenta um modelo de universidade que, diferentemente da mantida pelo Estado para os operários em Turim, por exemplo, deveria ser um "fogo vivo" capaz de promover verdadeiramente uma experiência rica e libertadora pela possibilidade fecunda de produzir conhecimentos e de não se cercar de preceitos referenciados como absolutos.

Gramsci criticava o modo como a universidade estava organizada, com relações entre ensino e pesquisa pautadas em experiências personificadas e isoladas. O incentivo a pesquisa e extensão não deveria limitar-se a iniciativa pessoal de alguns professores.

A universidade deveria ser o ambiente de maior veiculação e vivência de cultura; um espaço para a criação e não apenas para

a reprodução e legitimação de preceitos circunscritos às gerações anteriores. Deveria ser realmente o "fogo vivo" pregado por Gramsci, a chama capaz de fomentar novas ações emancipadoras de todos os sujeitos, capaz de reinventar novas formas de se relacionar com a natureza, com as pessoas e com o mundo, o veículo capaz de formar sujeitos autônomos o suficiente para construir novas relações políticas, econômicas e sociais.

No *Caderno 15*, chamando a atenção para a questão do método, Gramsci, utilizando-se também de uma citação do livro do cardeal John Henry Newman, *Lectures and essays on university subjects*, destaca:

> O método que a disciplina universitária prescreve para cada forma de pesquisa é bem outro e bem outro é o resultado: é a "formação do intelecto, isto é um hábito de ordem e de sistema, o hábito de reportar cada conhecimento novo àqueles que possuímos, e de ajustá-los em conjunto, e, o que mais importa, a aceitação e uso de certos princípios, como centro de pensamento[...]. Lá onde existe uma tal faculdade crítica, a história não é mais um livro de contos, nem a biografia um romance; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não se equipara mais ao pensamento, nem as afirmações audazes ou as descrições coloridas assumem o lugar de argumentos". (Gramsci, 2007, p. 1.806).[7]

Para o autor, a promoção do espírito crítico e investigativo é pré-requisito para a elaboração de uma nova realidade e para a perpetuação de uma nova visão de mundo, promulgadora de uma outra ordem social, política e econômica. Por essa razão, assinala que a universidade:

---

[7] O volume 4 da edição crítica dos *Quaderni del carcere*, organizado por Valentino Gerratana, contém a seguinte nota: "Os trechos resumidos ou citados do livro do cardeal John Henry Newman, *Lectures and Essays on University subjects*, são extraídos de um artigo de Fermi, *Il Cardinale di Oxford*, publicado em dois fascículos in 'Gerarchia', março 1933 (ano XIII, n.3), pp.245-50, e abril 1933 (n.4), pp.335-45; cfr em particular o fascículo de abril, pp.339-40". (Gramsci, 2007, p. 2.951).

> Antes de tudo e em linha generalíssima, tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusa ameaçava submergi-lo [...]. (Gramsci, 2007, p. 1.806).

No *Caderno 6*, Gramsci enfatiza essa perspectiva com relação ao ensino universitário:

> Um curso universitário é concebido como um livro sobre o assunto: mas alguém pode se tornar culto com a leitura de um só livro? Trata-se, portanto, da questão do método no ensino universitário: na Universidade se deve *estudar* ou *estudar para saber estudar*? Deve-se estudar os "fatos" ou o método para estudar os "fatos"? A prática do "seminário" deveria exatamente complementar e vivificar o ensino oral. (Gramsci, 2007, p. 844).

O ensino universitário deveria primar por semear críticos pesquisadores, por fomentar sujeitos capazes de lidar com os conhecimentos historicamente acumulados de forma autônoma, inventiva e, para isso ser possível, o método teria que ser compatível com a proposta. Afinal, não se ensina a ser livre criador sem tornar esse exercício possível ainda no processo de formação.

Considerações finais

A questão educativa apresenta-se como o cume na perspectiva gramsciana, justamente pelo caráter fundante da transformação necessária para a construção de uma nova ordem social.

A escola única seria a materialização maior do projeto educativo revolucionário de Gramsci. Uma escola de formação humanista, que oferecesse o mesmo ensino a todos os sujeitos, que não fosse guiada por interesses classistas.

O espontaneísmo como princípio pedagógico era negado. O

processo de formação de uma nova concepção de mundo não poderia ser relegado ao acaso, à inspiração e à vontade individual, justamente porque exigia um percurso árduo, difícil e longo de muito trabalho e empenho. A diretividade é fundamental para a conquista da autonomia e para a formação integral do sujeito.

Exatamente porque seu projeto educativo tinha em si o peso de um plano de total reconstrução social é que Gramsci não poderia permitir que o ensino fosse menos do que poderia ser. O novo homem deveria ter um preparo que incluísse não apenas o mais amplo repertório de conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, mas a estimulação à reflexão, ao exercício crítico e criativo diante do referido repertório.

As análises de Gramsci não se pulverizam no particularismo da época por ele vivida. Se as suas reflexões e proposições ainda incitam possibilidades para a realização da mais árdua e importante tarefa de educar os homens – diante dos dilemas e problemáticas sociais, políticas, econômicas e naturais do nosso mundo – e, mais do que isso, suscitam indagações cabíveis ao nosso cotidiano e realidade, é porque seu pensamento traduz uma problemática humana atemporal: a constituição do homem como tal.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores). v. 2.

BOTO, Carlota. A pedagogia sob o signo da política: Gramsci educador. *Didática* (Revista Científica da Unesp), São Paulo, v. 31, 1996, p. 21-27.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Trabalho educativo como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. *Marx, Gramsci e Vigotski:* aproximações. Araraquara, SP: Junqueira & Marin/Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p. 253-305.

FERREIRA, Oliveiros S. *Os 45 cavaleiros húngaros*: uma leitura dos Cadernos de Gramsci. São Paulo: Hucitec/Brasília: UnB, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *2000 pagine di Gramsci.* I Nel tempo della lotta (1914-

1926). Volume Primo. A cura di Giansiro Ferrata e Niccolò Gallo. Milano: Casa editrice Il Saggiatore, 1964.

GRAMSCI, Antonio. *Scritti politici*. A cura di Paolo Spriano. Roma: Editori Riuniti, 1973.

GRAMSCI, Antonio. *Lettere del carcere*. Roma: Editrice L'Unità, 1987a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. *Lettere del carcere*. Roma: Editrice L'Unità, 1987b. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica. 3. ed. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 2007. 3. v.

JESUS, Antonio Tavares de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci.* Campinas: Autores Associados, 1998.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia D. R; SANTOS, W. S. (Orgs.). *Gramsci no limiar do século XXI.* Campinas: Editora Librum; Navegando Publicações, 2013, p. 61-80.

SILVA, Deise Rosalio. *Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci*. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Janusz Korczak e os direitos da criança: entrelaçando vida e obra

Ana Carolina Rodrigues Marangon

Introdução

Iniciou-se, em 1939, a Segunda Guerra Mundial. Os alemães invadiram a Polônia e tomaram a cidade de Varsóvia. Naqueles anos, pensamentos e sentimentos antissemitas já eram muito difundidos em alguns países da Europa; a Polônia era um deles. Por outro lado, a comunidade judia se organizava em torno do sionismo. Assim, a separação entre poloneses e judeus já era uma realidade.

Com o início da guerra, cresceu a ofensiva contra os judeus. Suas lojas foram fechadas, as casas pichadas, não havia mais trabalho e eles eram obrigados a se identificar pelo uso da estrela amarela.

Em 1940, criou-se o Gueto de Varsóvia, o destino dos judeus daquela região. Até esse momento, Janusz Korczak, médico e educador polonês, judeu, morava com 150 crianças num orfanato para crianças judias pobres, o qual havia idealizado e construído com ajuda da sociedade polonesa, na Rua Krochmalna – o, então, lado ariano da cidade.

Nesse orfanato, chamado Lar das Crianças, fundado em 1912, Korczak formou uma verdadeira República de Crianças. Nele, conseguiu observá-las, ouvi-las e conversar com elas. Tornou-se um

especialista formado por verdadeiros especialistas em infância, as próprias crianças.

Quem foi Janusz Korczak

Janusz Korczak é o pseudônimo de Henryk Goldszmit. Filho e neto de médicos e advogados poloneses, Korczak nasceu em 22 de julho de 1878. Sua família, embora judia, era assimilada à cultura polonesa, e seus ascendentes, pertencentes à elite intelectual do país, lutavam pela aproximação entre judeus e poloneses. Todavia, de acordo com Lifton (1997), "O problema é revelado na semântica da questão: um Católico Polonês é chamado Polonês, mas um Judeu Polonês é chamado Judeu, não Polonês" (Lifton, 1997, p. 7)[1]. Muitos poloneses não consideravam um judeu, não importa quão esclarecido fosse, como um polonês.

Ainda menino, Korczak sentia a opressão contra o povo judeu e a força do sionismo; morando em um belo e luxuoso apartamento, era proibido de brincar com o filho do zelador e seus amigos. Eles, por sua vez, também não o queriam por perto. Por volta de 1942, enquanto esteve no Gueto de Varsóvia, Korczak escreveu sobre um episódio de sua infância: a morte de seu passarinho.

> O canário era judeu.
>
> E eu também.
>
> Eu era judeu e ele polonês e católico. Ele estará um dia no paraíso; quanto a mim, com a condição de nunca pronunciar palavras feias e levar-lhe [ao filho do zelador] docilmente açúcar furtado em casa, poderei entrar após minha morte em alguma coisa que não é propriamente o inferno, mas onde, de toda forma, é muito escuro. E eu tive medo do escuro. A morte – judeu – o inferno. O escuro paraíso judeu. Dava o que pensar. (Korczak, 1986, p. 12-13).

[1] Tradução minha.

De qualquer modo, Korczak teve uma infância feliz. Passava boa parte do tempo brincando em seu quarto ou ouvindo histórias que sua avó lhe contava. Aos 7 anos, passou a frequentar uma rígida escola russa, em que os castigos corporais eram frequentes e a língua e história polonesa, proibidas[2].

Essa experiência proporcionou-lhe a certeza de que as crianças não eram respeitadas como os adultos. Foi justamente essa necessidade da busca pelo respeito às crianças que o levou a percorrer caminhos tão prósperos na maturidade.

Na adolescência, seu pai foi internado para tratamento e Korczak começou a tutorear o ensino de crianças para auxiliar nas despesas da casa. Em 1905, no mesmo ano em que ingressou na Faculdade de Medicina, seu pai faleceu.

Depois de formado, Korczak dividiu suas atividades entre o exercício da medicina no Hospital das Crianças e nos *fronts* russos da Guerra Russo-Japonesa e da Primeira Guerra Mundial. Além disso, viajou para alguns países para conhecer seus orfanatos e colônias de férias infantis. Entre essas atividades, conheceu Stefania Wilczinska, a grande amiga que o ajudou a idealizar e inaugurar o Lar das Crianças.

O Lar das Crianças

O Lar foi inaugurado em 1912, abrigando crianças entre 7 e 14 anos de idade. Essa casa possuía refeitórios, sala de estar, banheiros, biblioteca, dormitórios para as crianças e um para Korczak, o qual se situava ao lado do quarto dos meninos, bem como um para Stefania, situando-se este ao lado do quarto feminino.

O orfanato foi um dos primeiros em Varsóvia a possuir centrais de eletricidade e aquecimento. No primeiro piso, havia uma grande área clara e arejada que servia tanto como sala de jantar como para

---

[2] Nessa época, por volta de 1885, a Polônia vivia sob o domínio do Império Russo. O czar havia proibido hinos e músicas populares polonesas, bem como o ensino da língua e da história do país nas escolas.

estudo e área de brincadeiras. Os banheiros tinham vasos sanitários com descargas e pias de porcelana com água quente e fria. Tudo era limpo e bonito. Entre os dormitórios feminino e masculino havia uma pequena sala de vidros, de onde Korczak observava as crianças durante a noite.

Com muito diálogo entre as crianças, Korczak e Stefania conseguiram, ainda antes da Primeira Guerra, que o orfanato se organizasse mediante a autogestão. As próprias crianças seriam as responsáveis por atividades que envolviam toda a administração e convivência interior. A autonomia de pensamento e sentimentos, bem como aquela propiciada pela tomada de atitudes e suas responsabilidades propiciava a formação de cidadãos felizes, responsáveis e conscientes de seus atos.

Todavia, abrigar cerca de 150 crianças oriundas de famílias distintas e com idades diferentes exigia que mecanismos de organização e comunicação fossem desenvolvidos. Assim, com o passar do tempo, algumas invenções auxiliaram nesse sentido: o quadro de avisos, a caixa de cartas, a vitrina dos objetos achados, a divisão do trabalho, as reuniões-debate, o jornal, o Tribunal de Arbitragem, o Código do Tribunal de Arbitragem, os juízes e demais membros.

Por meio desses instrumentos, Korczak procurou estabelecer e aprofundar o vínculo entre as próprias crianças e delas com os educadores. O quadro de avisos e a caixa de cartas possibilitavam a agilidade na comunicação e no atendimento das necessidades individuais dos internos. A criação da vitrina dos objetos achados ressalta a sensibilidade e o respeito de Korczak pelo universo infantil. Nela eram guardados todos os objetos achados no orfanato, desde um cartão de lembrança até uma pedra “de estimação”. Para Korczak, era necessário respeitar os valores e sentimentos que as crianças depositavam em seus pertences, mesmo que, aos olhos adultos, não possuíssem valor algum.

Nas reuniões-debate, todos podiam falar, expor opiniões, discordar para que, enfim, se chegasse a um acordo. Com o tempo, as

crianças perceberam que podiam dizer o que pensavam e reclamar do que achavam injusto, uma vez que não seriam punidas por isso. Seus pensamentos, dúvidas e sentimentos eram ouvidos e respeitados.

Os acontecimentos da vida no Lar eram revisitados semanalmente por meio da leitura de um jornal interno. Korczak se reunia com as crianças e lia o ocorrido naquela semana. Além das notícias semanais, todos podiam enviar poemas e mensagens para serem lidos no jornal. Desse modo, estabelecia-se o vínculo entre uma semana e outra da vida no Lar.

Todavia, o objetivo de oferecer à criança um tratamento imparcial, sério e de respeito concretizou-se com o Tribunal de Arbitragem. E Janusz Korczak justifica a atenção dada a ele:

> O lugar que dedico neste livro aos tribunais das crianças pode parecer, para alguns, demasiadamente importante. É porque vejo neles o primeiro passo para a emancipação da criança, a elaboração e proclamação de uma Declaração dos Direitos da Criança. Ela tem direito de exigir que seus problemas sejam tratados com imparcialidade e seriedade. Até agora tudo dependia da boa ou má vontade do educador, do seu humor naquele dia. Realmente é tempo de se pôr fim a esse despotismo. (Korczak, 1997, p. 332).

Cabe relembrar que o orfanato foi inaugurado em 1912 e que a obra em que Korczak o apresenta, bem como seus ideais educacionais, foi escrita no *front* da Primeira Guerra Mundial, sendo originalmente publicada em 1920. Portanto, em 1914, tudo o que é aqui descrito já era uma realidade concreta naquela República de Crianças.

O Tribunal de Arbitragem é apenas uma das muitas tentativas de se modificar a maneira de julgar os iguais. Os adultos possuem seus tribunais. Nas escolas, os juízes são os professores. No Lar das Crianças, optou-se por um tribunal composto e organizado pelas próprias crianças. Esse tribunal era o responsável pela inocência ou a culpabilidade de quem fosse citado nele.

Para se queixar ao Tribunal de Arbitragem, a criança escrevia em um quadro o assunto da sua queixa, seu nome, bem como o daquele a quem citava na justiça. Todos, crianças e adultos, podiam ser citados no Tribunal. O próprio Korczak foi julgado cinco vezes[3]. O Tribunal de Arbitragem possuía seu próprio código, o Código do Tribunal de Arbitragem, que começava sempre por perdoar o culpado.

> Se alguma criança agiu mal, começamos por perdoá-la. Porque se o fez por ignorância, de agora em diante, poderá agir com conhecimento de causa; se fez involuntariamente, procurará, no futuro, ser mais prudente; se o fez porque não consegue se livrar dos maus hábitos, esperemos que da próxima vez consiga isso; se o fez por instigação de um companheiro, quem sabe, na próxima vez, não queira mais ouvir esse amigo. (Korczak, 1997, p. 332).

Como se viu, o Tribunal começava por perdoar a criança citada. Todavia, se mesmo mediante o primeiro perdão a criança se recusasse a melhorar, seu caso era encaminhado para estudo ao Conselho Jurídico do Tribunal. De qualquer modo, o Tribunal zelava pelo respeito à pessoa humana.

> O tribunal vigia para que o grande não maltrate o pequeno, e que este não importune o grande, que um esperto não explore um de boa-fé, e que um engraçadinho não faça brincadeiras com um que não goste de bancar o palhaço; que um menino de mau gênio não procure brigas e discussões, mas que também os outros tratem de não provocá-lo à toa. O tribunal deve vigiar para que todas as crianças disponham do

[3] "Fui julgado cinco vezes. A primeira vez porque puxei as orelhas de um menino; a segunda pus para fora do dormitório um menino barulhento; a terceira, porque mandei um outro ficar de castigo no canto; a quarta, porque insultei um juiz; a quinta porque suspeitei que uma menina tivesse roubado. Nos três primeiros processos, fui julgado por causa do Artigo 21; no quarto processo, foi o Artigo 71; e no último, foi usado o Artigo 7. Para cada processo escrevi uma longa deposição". (Korczak, 1997, p. 380).

que precisam e que não tenham razão para ficar tristes ou enraivecidas (Korczak, 1997, p. 335).

Porém, em um orfanato com mais de uma centena de internos, havia crianças que possuíam dificuldades de seguir o regulamento, mesmo quando feito por elas mesmas. Por esse motivo, existiam os "casos especiais" e o Conselho Jurídico tinha o direito de declarar qualquer caso como "caso especial", até que o próprio interessado decidisse que ele não deveria mais ser considerado assim. Cabia ao Conselho, também, a decisão de afixar a lista com os seus nomes no quadro do Tribunal.

O Código do Tribunal de Arbitragem possuía mil artigos[4]. De acordo com Korczak (1997), os primeiros 99 eram de absolvição ou improcedência. "Tudo se passa como se o delito nunca tivesse existido; para encorajar o acusado a não mais recomeçar, o julgamento relembrará algumas coisas de seus erros" (Korczak, 1997, p. 337-338). O artigo 100 indicava uma condenação leve e, por isso, o julgamento era inserido na curva de delitos. Os artigos seguintes apontavam a culpa e, seguindo uma ordem crescente de acusações e reincidências, no artigo 500, por exemplo, o culpado tinha seu nome publicado na primeira página do jornal do Tribunal. O artigo 600 apresentava como penalidade afixar o nome do acusado no quadro do Tribunal e aquele cuja sentença era o artigo 700 tinha sua condenação enviada à família. Já no artigo 800, o Tribunal se declarava impotente e recomendava uma semana de reflexão ao acusado. O artigo 900 declarava a falta de esperança na melhora e indicava o desejo do Tribunal de que o referido réu deixasse a instituição. Todavia, uma criança ou um educador ainda podera se responsabilizar por ele, oferecendo-se como seu tutor. Nesse caso, era o tutor quem respondia por suas faltas diante do Tribunal. O artigo 1.000 expulsava o culpado do Lar, mas este poderia pedir sua volta depois de três meses da expulsão.

---

[4] Janusz Korczak descreveu parte desses artigos em seu livro "Como amar uma criança".

Em seu livro *Como amar uma criança* (1997), Korczak explica a curva das sentenças, cuja responsabilidade era do Conselho Jurídico. "Assim, se o tribunal fez quatro julgamentos segundo o Artigo 100 (100 x 4 = 400), seis segundo o Artigo 200 (200 x 6 = 1200) e um conforme o Artigo 400, o total será 400+1200+400=2000, nós notaremos que a curva das sentenças da semana subiu a 2000" (Korczak, 1997, p. 340). Pela curva, poder-se-ia conferir como caminhava a saúde moral do orfanato.

A existência do Tribunal no orfanato possibilitou o exercício real da democracia no Lar. Todavia, seu processo de construção e aceitação foi lento e tumultuado.

> O tribunal não serve para nada porque as crianças não têm medo dele, porque não se importam com ele – ouvir isso era realmente penoso, e eu me perguntava se era válida a existência desta instituição... observei uma coisa interessante: se, no começo, os juízes tinham a tendência de não levar a sério as queixas dos meninos pequenos, mesmo aquelas referentes a surras, apelidos ofensivos etc... compreenderam logo que a gravidade de um caso deveria ser considerada conforme o sofrimento da vítima, o sentimento que tinha de ter sido injustiçada. (Korczak, 1997, p. 374).

O acompanhamento das atividades do Tribunal, a atenção às queixas das crianças, bem como às suas reações possibilitou que Korczak compreendesse profundamente o universo infantil. Atento, apreendeu sua dor, sua mágoa, seu ódio e sua felicidade durante a realização das sessões e a divulgação das sentenças.

> Muitas vezes um processo me fazia conhecer melhor uma criança que vários meses de contato com ela. Como secretário do tribunal pude estudar as minúcias desse mundo à parte que é o mundo das crianças. Procurando me aperfeiçoar sempre, tornei-me um *expert*. (Korczak, 1997, p. 375).

A regra fundamental de Janusz Korczak era a garantia do direito ao respeito devido à criança como pessoa para que ela pudesse ser o que era e viver o seu momento presente, sendo feliz nele.

> Para mim, como sem dúvida, para todos os educadores, "as crianças" não existem, existem seres humanos, cada um dotado de uma personalidade própria, cada um reagindo de um modo tão diferente em relação ao mundo que o rodeia, que esta censura só pode provocar um sorriso indulgente. (Korczak, 1997, p. 379-380).

Os direitos da criança

A leitura atenta das obras de Janusz Korczak nos possibilita apreender suas considerações acerca da criança e sua compreensão do mundo infantil. Torna-se evidente o olhar observador do estudioso, que auxilia na identificação e no diagnóstico de problemas com as crianças. Essa observação, herdada da prática médica e transportada para a pedagógica, possibilitou que Korczak identificasse alterações no comportamento que indicavam o prenúncio de algum mal-estar físico, além de oportunizar-lhe o conhecimento da psique humana.

> Quanto mais se aproximar da criança, mais verá nela coisas dignas de sua atenção. E é nessa observação escrupulosa que encontrará sua recompensa e a coragem para novos esforços, que permitam que vá sempre em frente. (Korczak, 1997, p. 252).

É essa dimensão de amor e respeito pela criança que parece evidente em seus escritos. Korczak não amava a criança como um ser puro e bondoso. Ao contrário, ele reconhecia sua maldade, seu desejo de vingança, sua tristeza, sua alegria, sua raiva, seu ódio, sua mágoa, enfim. A criança não era, para Korczak, sinônimo de pureza, bondade e honestidade. Ela era um ser humano como qualquer outro, tendo, por isso, desejos, vontades, sonhos, amores, ódios, mágoas, frustrações

etc. Essa dimensão humana do amar a criança propunha, portanto, que ela fosse respeitada como um ser; o educador não deveria se sobrepor a ela por ser maior, mais forte ou mais velho, devendo sua ação ser limitada mediante o direito que a criança possuía de ser ouvida, de ter sua vontade e necessidades respeitadas e não massacradas pela simples satisfação adulta.

Faz-se interessante ressaltar que essa preocupação de Korczak com os direitos que as crianças possuem de ser consideradas e respeitadas como seres humanos o levou a escrever uma obra cujo título é *O direito da criança ao respeito*. Nela, Korczak aponta suas reflexões referentes às situações que observou, salientando momentos de menosprezo, desconfiança e má vontade vividos pelas crianças. Ademais, discorre com primazia sobre o direito de a criança ter direitos, de ser compreendida como alguém no presente e não como um futuro homem.

Entretanto, respeitar o infante não significava autorizá-lo a fazer tudo o que desejasse. Os limites são necessários para a vida em sociedade e, por isso, para a boa educação da criança, é preciso que ela mesma reconheça e respeite os seus limites.

> — Eu não quero.
> Não quer ir dormir, apesar de já ter soado a hora de recolher, porque a noite está perfumada, ou porque um pedaço do céu estrelado parece estar brilhando para ela. Não quer ir à escola porque caiu a primeira neve durante a noite e lá fora está tão alegre que não quer se trancar numa sala de aula. Não quer se levantar porque está fazendo frio e tudo parece tão triste... Prefere acabar o jogo de bola e ficar sem almoçar. Não, eu não pedirei desculpas para a professora, porque ela me puniu injustamente... Não posso fazer meus deveres porque li Robinson Crusoe e estou com a cabeça cheia de aventuras... Não porei minhas calças curtas porque os outros vão rir de mim.
> — Você deve! ...
> — Estude! Respeite! Acredite no que lhe dizem!
> — Eu não quero! – a criança se insurge do fundo da alma.

> Você se obriga a insistir porque o homem contemporâneo não vive na floresta, mas em sociedade.
> E você deve insistir, caso contrário, será a anarquia. (Korczak, 1997, p. 199-200).

O respeito foi, certamente, o alicerce que sustentou toda a construção pedagógica de Korczak. Ele buscou compreender os medos, as angústias, as vontades infantis; tentou respeitar as crianças ao máximo.

Conforme José Augusto Dias (2002), a primeira ideia original de Korczak é de que a infância não é um período, mas um estado.

> Nesse ponto ele se inscreve de imediato contra a corrente de psicologia qualificada de genética. [...] A criança, para a psicologia genética, não é certamente um adulto em miniatura, mas é um adulto em devir. Ora, Korczak reverteu o problema, ao dizer que atualmente um terço da humanidade é constituído de crianças e que, ao invés de considerá-las como seres imaturos, seria mais normal e mais justo considerá-las como uma minoria oprimida. (Dias, 2002, p. 8).

De qualquer forma, Janusz Korczak e suas crianças judias viviam numa Polônia repleta de pensamentos sionistas e antissemitas. Essa realidade determinou os passos de suas vidas. Em 1939, a Polônia foi invadida pelos alemães, iniciando a Segunda Grande Guerra. Sob o comando nazista, o país se encontrou em estado caótico. A capital, Varsóvia, foi praticamente destruída. A política antissemita intensificava-se constantemente e as lojas e fábricas judias foram apropriadas ou estavam fechadas e destruídas. Era cada vez mais difícil conseguir remédios e comida. A Associação de Ajuda aos Órfãos sugeriu que Korczak entregasse suas crianças aos pais[5] para que se

[5] A maioria das crianças que habitavam o orfanato eram filhos de pais muito pobres. Esses internos visitavam a família semanalmente. Os demais eram realmente órfãos.

responsabilizassem por elas nesses dias difíceis, mas ele se recusou a fazer isso. Nessa época, o orfanato abrigava 150 crianças.

Em 1940, com a criação do Gueto de Varsóvia, Korczak não pôde mais manter o Lar no lado ariano da cidade. Assim, mudou-se para o Gueto com Stefania e todas as crianças. Lá, eles tentavam amenizar aquela bruta realidade aos olhos das crianças, por isso, organizavam representações teatrais, aulas de música e contação de histórias. Eles buscavam envolvê-las numa atmosfera de alegria, paz e segurança durante o maior espaço de tempo possível. Além disso, as atividades comuns do orfanato continuaram ocorrendo, como o jornal interno, as listas e o Tribunal. Korczak sairia de lá em 1942, acompanhado por 200 crianças rumo aos trens que levavam às câmaras de gás de Treblinka.

A mudança para o Gueto e a tentativa da manutenção da ordem e da paz para as crianças é apontada por estudiosos que se debruçaram sobre a obra de Janusz Korczak. Cabe ressaltar que essa mesma situação foi representada no filme *Uprising*, cujo título, traduzido para a língua portuguesa, é Insurreição (2001). O filme apresenta diálogos entre Korczak e Adam Czerniakow – presidente do Conselho Judaico da Polônia, um órgão criado pelos nazistas –, bem como, brevemente, o trabalho desenvolvido pelo primeiro no Gueto de Varsóvia, como as apresentações infantis de música e seu esforço para amenizar a animalidade do ambiente para as criançaEm 1942, inicia-se a transferência da massa humana dos campos de concentração para os campos de extermínio nazista. Em agosto, Korczak e as, então, 200 crianças foram encaminhados em vagões de trem ao Campo de Treblinka. A trajetória de Janusz Korczak e suas crianças ao trem que os levaria ao campo de extermínio foi muito descrita. Diz-se que ele caminhou à frente das crianças, que o seguiam em fila, carregando outras duas no colo, que não conseguiam mais andar. Essa cena também é apresentada no filme já citado. Nela, Korczak lidera uma grande fila de crianças magras, fracas e maltrapilhas. Um dos policiais judeus tenta impedi-lo de entrar no vagão e ele afirma que a única forma de fazer isso seria matá-lo ali

mesmo, do lado de fora do trem, perto das crianças. Janusz Korczak acompanha os órfãos no vagão de gado.

A política nazista de Hitler negou ao homem o que Hannah Arendt (1987) classificou como a essência dos direitos humanos, que é justamente o direito de ter direitos.

> Ao dar entrada num campo de concentração nazista, o prisioneiro não perdia apenas a liberdade e a comunicação com o mundo exterior. Não era, tão-só, despojado de todos os seus haveres: as roupas, os objetos pessoais, os cabelos, as próteses dentárias. Ele era, sobretudo, esvaziado do seu próprio ser, da sua personalidade, com a substituição altamente simbólica do nome por um número, freqüentemente gravado no corpo, como se fora a marca de propriedade de um gado. O prisioneiro já não se reconhecia como ser humano, dotado de razão e sentimentos: todas as suas energias concentravam-se na luta contra a fome, a dor a exaustão. (Comparato, 2001, p. 23).

Com o término da Segunda Guerra, constatando-se o número de vítimas – cerca de 60 milhões de pessoas mortas – e os abusos cometidos por alguns países contra os direitos humanos, sentiu-se a necessidade da criação de um órgão que fosse capaz de regular a vida social do mundo. Assim, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU nasceu para organizar a sociedade política mundial do pós-guerra, buscando a defesa da dignidade humana e da soberania dos povos. Deveriam integrar a Organização das Nações Unidas todos os países do globo preocupados em defender a integridade de seu território e a segurança de seus cidadãos. Três anos após sua criação, em 1948, a ONU pôs a público a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que, “retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens” (Comparato, 2001, p. 226). Bobbio (1992) afirma que a

Declaração representa um consenso geral acerca de um sistema de valores fundado pelo homem.

> Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (Bobbio, 1992, p. 28).

Assim, como parte do processo histórico, a comunidade internacional busca, além de garantir os direitos citados na Declaração, ampliá-los, aperfeiçoando-os continuamente – como afirmou Bobbio (1992) –, fazendo-os crescer a partir de si mesmos. Nesse processo de desenvolvimento progressivo dos Direitos Humanos, a Declaração de 1948 estabeleceu um alicerce geral sobre o qual os direitos específicos foram construídos. Como um exemplo, temos a *Declaração dos Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de dezembro de 1959, que, em seu preâmbulo, "apresenta o problema dos direitos da criança como uma especificação da solução dada ao problema dos direitos do homem" (Bobbio, 1992, p. 35). Por esse motivo, o destaque da especificidade dos direitos infantis firmar-se-ia mediante a elaboração de um novo documento, calcado sobre as diretrizes expressas pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948.

A *Declaração dos Direitos da Criança*, inspirada também na *Convenção de Genebra*, de 1924, consubstancia princípios em relação à criança e ao adolescente pelos quais se devem pautar todos os países do globo. Seus dez princípios proclamam uma infância feliz, que desfrute de direitos e liberdades. Desse modo, direitos como igualdade, desenvolvimento pessoal global, cidadania, amor, compreensão, educação, lazer e proteção permeiam a construção de todo o documento.

> A criança gozará de proteção de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família [...] ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei ou por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade [...] Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade [...] Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e responsabilidades dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material [...] A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil na sociedade [...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação [...] A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração (Miranda, 1999, p. 71-74).

A *Declaração dos Direitos da Criança* representa o marco inicial na luta jurídica pelos direitos infantis. Ela estabelece cláusulas que asseguram a igualdade entre as crianças – independentemente de cor, raça, religião, nacionalidade –, apontando para a necessidade de se criarem meios para o pleno desenvolvimento infantil. A educação é compreendida como responsável pela formação cultural geral, pelo desenvolvimento das aptidões (as habilidades e as competências), pela formação de cidadãos responsáveis e aptos para o convívio

social. A Declaração de 1959 garante à criança, ainda, o direito ao amor e à compreensão, à diversão e a brincadeiras. Além disso, o direito de ser criada, sempre que possível, pelos pais, envolta por afeto e segurança moral.

Como se sabe, ideais de proteção, amor e respeito para com as crianças já haviam sido anteriormente propalados, muito particularmente na história recente. A vida e a obra de Janusz Korczak são mundialmente reconhecidas por sua exemplaridade e pelo ideal de propiciar às crianças de todo o mundo o direito a ter sua individualidade respeitada.

Por todo o seu trabalho e obra e, principalmente, pelo profundo respeito que demonstrava à criança, Janusz Korczak foi reconhecido como o pioneiro na luta pelos direitos da criança. Ele foi o precursor da *Declaração dos Direitos da Criança*, em virtude do fato de suas ideias servirem de inspiração para a *Convenção de Genebra* (1924).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, muitos monumentos foram erguidos para homenagear aquele que foi reconhecido como um grande médico, educador e, principalmente, defensor das crianças.

> O que me impressiona em Korczak é que encontro nele aquela simplicidade, compromisso e coerência que, acima de qualquer categoria lógica, definem um educador. Ele não precisou estruturar previamente nenhuma teoria abstrata para se dirigir à criança. Não se encontrava com elas com esquemas prontos para moldá-las segundo algum modelo. Ao contrário, ao resgatar-lhes primeiro a identidade, aprendia a ser gente com elas. Numa época de fascínio pelo positivismo científico e pela uniformização da educação, ele chamava a atenção para o respeito, o amor, a fala, o prazer, a autogestão pedagógica, a espontaneidade, que fazem o cotidiano da Educação. (Gadotti, 1996, p. 56).

Pelo exposto, é possível notar a importância da reflexão e do conhecimento que Janusz Korczak desenvolveu acerca da criança, do

seu modo de viver, de interpretar o mundo, bem como do direito ao respeito por ser quem é.

Superar algumas fronteiras educacionais pode requerer o empréstimo de pensamentos como os de Janusz Korczak, que procurava enxergar seu mundo com olhos de criança e oferecer esse olhar a quem se dispusesse a ver.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos.* Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2001.

DALLARI, D. de A., KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986.

DIAS, José Augusto. Originalidade de Janusz Korczak. *Boletim da Associação Janusz Korczak do Brasil*, São Paulo, n. 6, 2002, p. 7-9.

GADOTTI, M. Korczak, precursor dos direitos da criança. In: IOKOI, Z. M. G.; BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: Edusp, 1996.

INSURREIÇÃO. Direção: Jon Avnet. Produção: Jon Avnet e Raffaella de Laurentis. Intérpretes: Lee Lee Sobieski, Hank Azaria, David Achimmer, Jon Voight, Donald Suthereand e outros. Roteiro: Paul Brickman e Jon Avnet. Música: Maurice Jarre. Brooklyn Films; Warner Home Video, 2001.

KORCZAK, Janusz. *Diário do gueto.* São Paulo: Perspectiva, 1986.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIFTON, B. J. *The king of children*. Nova York: Martin's Griffin, 1997.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. *Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança:* uma vida entre obras. São Paulo: Editora Uunesp, 2007.

MIRANDA, Sandra Julien (Org.). *Criança e adolescente: direito a diretos*. São Paulo: Rideel, 1999.

A obra de Georges Snyders: cultura e política como pressupostos de uma escola progressista

Aline Helena Iozzi de Castro Serdeira

Introdução

Pensar a escola e as relações que ela estabelece com a sociedade – em suas determinações políticas, sociais e psicológicas – tem sido um desafio importante, especialmente desde o momento em que, no século XIX, o Ocidente erigiu a escola como a instituição capaz, por excelência, de solidificar os princípios republicanos para uma sociedade moderna e justa.

Pouco a pouco, construiu-se a ideia de uma instituição capaz de oferecer igualdade de condições para o desenvolvimento diferenciado das potencialidades. Partia-se do princípio de que iguais condições de acesso possibilitariam a todos os indivíduos o desenvolvimento de características pessoais naturalmente desiguais e necessárias à construção de uma sociedade harmônica.

A história da instituição escolar – ao longo do século XX – ensinou-nos, contudo, que, embora fundamental, o ideário iluminista de uma escola igualitária e a consequente universalização do acesso ao ensino escolarizado não seriam suficientes para garantir a todos os indivíduos o desenvolvimento equilibrado de suas potencialidades

e a inserção integral na sociedade. Aspectos próprios do "chão institucional" sobre o qual a escola se edifica foram, desde então, estudados exaustivamente com o objetivo urgente de entender o que faz da escola instrumento de exclusão e reprodução de uma ordem social não igualitária e pouco democrática.

Nas últimas décadas, estudos nas áreas de Sociologia, Filosofia, História da Educação e Didática revelaram a possibilidade de novos olhares sobre os problemas que a educação escolarizada não conseguiu ainda solucionar. Suas falhas quanto aos objetivos de promover a igualdade entre os indivíduos e o desenvolvimento de uma sociedade pautada por princípios de justiça e democracia acabaram por ser entendidas como uma gama de significados em produção contínua, favorecendo a exclusão das minorias e a construção de lógicas pelas quais o mundo e o homem são pensados unilateralmente e coisificados. Nesse contexto, a escola passou a ser vista ora como instrumento para moldar a sociedade, ora como capaz de atuar efetivamente contra as contradições, nuances e determinações da desigualdade social.

É no cerne dos debates que, no século XX, ampliaram e ressignificaram a ideia de escola moderna que se insere a obra de Georges Snyders. O presente artigo se propõe a reconstruir o itinerário da pedagogia do autor, centrada de modo intransigente na defesa de uma escola universal, igualitária, leiga e democrática.

A escola como universo específico

Georges Snyders nasceu em Paris, em 28 de abril de 1917. Foi professor da *Faculté des Lettres et Sciencies Humanes de Nancy*, da *École Normale Superior de Paris* e professor emérito da *Université Sorbonne* (Paris V), onde lecionou na área de Ciências da Educação. Judeu, ateu e comunista, foi preso em Lyon durante a Segunda Guerra Mundial e levado a Auchwitz em 1944. Ao longo de toda a sua obra podemos reconhecer os resquícios dessa passagem, traduzidos como repulsa intransigente a todo tipo de preconceito,

racismo ou xenofobia, marcas claras de uma experiência dolorosa e determinante: a perseguição, o medo, a prisão e a tortura em campos de concentração. Snyders morreu em 28 de setembro de 2011, aos 94 anos, deixando como legado uma obra apaixonada e convicta, em que a educação e a escola figuram – invariavelmente – como ofício e espaço de luta, transformação e alegria.

Podemos dividir a obra de Georges Snyders em duas grandes fases. A primeira – especialmente analítica e dialógica – nos traz uma análise histórica do conjunto de teorias e autores que marcaram a história da pedagogia na França desde o século XVII. Nesses trabalhos, o autor constrói uma *síntese teórica* em que os traços positivos das obras analisadas são assumidos como pertinentes para a pedagogia progressista e os elementos negativos são marcados como pontos de ruptura. Esse é o instrumento que Snyders utiliza para expor suas próprias ideias sobre pedagogia, sua filosofia da educação.

A segunda fase apresenta uma extensão dos pressupostos e princípios desenvolvidos nos primeiros trabalhos e reafirma o teor democrático que o autor confere à cultura político-revolucionária e à cultura erudita. A mudança no teor dos textos consiste especialmente na forma e nos recursos com os quais o autor desenvolve suas proposições. Nesses trabalhos, Snyders já não recorre ao debate com outras correntes, mas se centra na exposição direta e sistemática dos próprios postulados.

Seu primeiro livro, *La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles,* publicado em 1965[1], centra-se, por um lado, na análise dos pressupostos educativos da pedagogia jesuítica e, por outro, no estudo dos princípios educativos presentes no imaginário iluminista. O autor *reconstrói, assim, a ideia de pedagogia tradicional*, oferecendo-nos uma categoria teórica em que estão presentes as características positivas dos recursos metodológicos usados nos *colégios jesuítas* e o caráter sistemático e específico da instituição escolar. A partir daí, em

[1] Para análise de *La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles* utilizamos a referida edição francesa, de 1965. (Snyders, 1965).

cada uma de suas obras, a educação tradicional não será tratada como aquela que transmite apenas conteúdos inúteis e pedantes, mas como *locus* de uma pedagogia que permite ao educando afastar-se do mundo cotidiano para centrar sua atenção no universo dos autores clássicos e, consequentemente, para se valer de todo o potencial educativo e civilizatório contido em tais obras.

Ao mesmo tempo, e por outro lado, as análises construídas pelo autor em seus primeiros livros nos mostram que os colégios – e toda a tradição pedagógica que deles decorre – rejeitavam qualquer expressão de espontaneidade infantil, tranduzindo um sentimento contraditório em relação à infância: de um lado, os adultos a viam como um ideal de pureza e bondade; por outro, percebiam as crianças como seres corruptíveis e suscetíveis a todo o mal.

O reconhecimento dessa contradição faz com que o autor recuse a desconfiança em relação à criança e proponha, como fundamento de sua pedagogia, uma *confiança ilimitada no potencial educativo e progressista da infância.* Para o autor, essa fase da vida deve ser pensada sempre como aquela em que é possível formar-se para o contato com o mundo adulto-erudito, sem perder, contudo, a alegria espontânea do mundo infantil e da cultura popular.

Para a construção de sua própria teoria pedagógica, Georges Snyders mobiliza, assim, todo um conjunto de conhecimentos acerca das instituições que, desde os colégios jesuítas, tem elaborado práticas e ideais da Educação Moderna. Mas, ao apropriar-se dos pressupostos da escola tradicional, os reveste de uma nova positividade: a positividade de ser escola que leva ao esforço e à disciplina intelectuais pelo confronto com os modelos da cultura elaborada e pela inserção em um universo especícifico, separado da vida e consagrado à pedagogia:

> Não forcemos a idéia até à caricatura. A escola faz parte do mundo, quer ela queira quer não. Quanto mais a criança cresce mais se abre às influências exteriores e estabelece experiências directas, contactos directos com a realidade. Pretende-se, no entanto, que ela permaneça

um lugar específico e justamente adaptado à especificidade dos novos. (Snyders, 1974, p. 38-39).

Em 1976, Snyders publica *Escola, classe e luta de classes*[2], expondo a necessidade urgente de reconhecer a escola como instituição capaz de conduzir as crianças das classes operárias à apropriação de um universo cultural e intelectual que lhes é, a princípio, tão estranho quanto valioso. Nessa medida, toma a cultura clássica como fundamento de uma pedagogia pautada na ideia de formar as gerações mais novas para a democracia e a tomada de consciência.

Sua teoria apresenta-se, a partir de então, explicitamente alicerçada em princípios gramscinianos. Como desdobramentos dessa filiação, podemos citar fundamentalmente a negação das teorias crítico-reprodutivistas, representadas, sobretudo, pelos trabalhos de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet e Illich. Para Snyders, a escola não é apenas aparelho de reprodução ideológica, mas um universo complexo, marcado por conflitos e contradições, cujas brechas abrem espaço para a formação intelectual das massas e para a constituição de uma ordem social pautada pelo acesso universal à cultura elaborada.

A síntese dialética que permite ao autor articular ambas as filiações – *à escola tradicional e a Gramsci* – é também o que conduz Snyders a uma preocupação determinante: como construir uma escola que leve os alunos à tomada de consciência de suas reais condições de vida, escapando ao determinismo do senso comum? Como promover um ensino que, ao menos no ponto de chegada, se faça único e universal, permitindo, assim, a construção de uma nova relação entre trabalho e cultura, teoria e prática?

Ao defender o acesso universal à cultura erudita, Snyders não só evoca seus vínculos com o modelo escolar moderno, mas também nos leva à apreensão de que é possível um novo *equilíbrio entre o trabalho manual/operário e o trabalho intelectual*. Nesse sentido, *Escola, classe e luta*

---

[2] Utilizamos, para a análise de *Escola, classe e luta de classes*, a 2ª edição portuguesa, de 1981 (Snyders, 1981).

de classes é a expressão máxima de uma teoria pedagógica cujo objetivo é formar os alunos para que consigam transformar suas relações com o trabalho e o mundo da produção e, consequentemente, para que possam formular uma concepção de mundo menos preconceituosa e mais abrangente.

Contudo, a reelaboração do senso comum depende de que os adultos tomem uma *posição responsável* e se coloquem como mediadores democráticos nas relações entre a criança e a cultura elaborada. Aqui, podemos dizer que, tal como os educadores tradicionais, Snyders pensa a criança como *adulto em potencial:* repleta de vivacidade e mobilidade, mas a exigir uma escola que, ao colocá-la em confronto com o mundo das obras-primas, a impulsione a civilizar seu comportamento e a racionalizar seu modo de pensar.

A necessidade de elaborar concepções de mundo mais claras exigiria um papel ativo por parte do professor e também por parte do aluno: esforço intelectual, estudo rigoroso e desenvolvimento de hábitos de leitura e investigação que ainda não possui, mas para os quais, no entanto, todo homem está naturalmente apto. Daí a importância de um universo especialmente construído para formar intelectualmente a criança em um duplo sentido: exigindo-lhe disciplina e construção de hábitos intelectuais e oferecendo-lhe acesso às maiores obras da cultura universal.

É cara a Snyders a ideia de conhecimento como fonte de esclarecimento e liberdade; uma ideia que se torna alicerce inequívoco de sua obra: se a cultura não pode, por princípios democráticos, se distanciar do povo, a escola, por sua vez, não pode se organizar de forma a impor, para crianças de classes sociais diferentes, conteúdos e objetivos diferentes. A luta cultural reside justamente em *garantir as possibilidades de acesso universal a uma cultura também universal* – humanista e técnica, histórica e política.

Nesse contexto, Snyders propõe-nos uma escola que prime pelo presente, que promova a alegria entre os jovens hoje e que se reconheça capaz de promovê-la por meio daquilo que lhe é mais específico: o

acesso sistemático à *cultura elaborada*. Essas proposições nos levam a reconhecer em sua obra as marcas do caráter utópico tão característico de Gramsci e do legado iluminista.

Snyders quer a cultura clássica na escola tanto quanto a queriam renascentistas e jesuítas, Condorcet ou Gramsci. No entanto, a originalidade de seus argumentos reside no fato de que busca, também nesse aspecto, articular as duas posições: a cultura elaborada deve ser transmitida na escola a todos os alunos porque é a única capaz de levar o estudante a uma compreensão mais racional do mundo.

Snyders desenvolve, portanto, em cada uma de suas obras, dois princípios fundamentais: 1) para transformar é preciso conhecer o objeto de transformação[3] e, por isso, 2) os adultos têm de assumir a responsabilidade de apresentar às crianças esse mundo que lhes é totalmente novo, inusitado e encantador, utilizando obras historicamente construídas, para que, dessa forma, possam transformar sua concepção de mundo e, por meio dela, suas condições de vida.

Reconhecemos em Snyders a imagem do educador tal como a evoca Arendt (2001), ou seja, a imagem de um educador-adulto a quem cumpre fitar e transpor o paradoxo imposto pelo mundo moderno: como proteger a criança do universo adulto, sem, com isso, deixá-la entregue às próprias fragilidades e incompletudes? Como fazer da escola universo específico (tal como o construíram os jesuítas) e, ao mesmo tempo, proteger a criança da tirania adulta (preocupação central em Rousseau)?

Para responder a tais questões, é necessário recorrer a um conceito de infância que implica a necessidade de resguardar, entre jovens e adultos, a *igualdade de direitos*, mas, ao mesmo tempo, a *desigualdade de nível* em relação ao domínio do universo cultural,

---

[3] Não obstante esse argumento fundamente toda a teoria e se faça perceber a todo o momento, vale a pena atentar para a discussão sobre a importância dos modelos culturais elaborada especificamente em *Pedagogia progressista* (Snyders, 1974b). O trecho, a seguir transcrito, foi retirado dessa mesma obra e deixa entrever a radicalidade com que o autor afirma este princípio: "O novo não surge do nada; consiste em aprofundar, mesmo modificando-o completamente, o que já existe" (Snyders, 1974, p. 122).

cabendo ao adulto organizar o contato da criança com o universo cultural historicamente construído, transformando as obras culturais em fontes de modelos intelectuais e morais.

A proposta pedagógica de Georges Snyders impõe a seus leitores a urgência de pensar uma escola que – ao formar para a tomada de consciência e para a transformação das dificuldades impostas pela luta de classes – possibilite, a despeito de tudo, promover uma *alegria especificamente escolar*. Isto porque seus escritos têm por pressuposto a ideia de que a *luta de classes* é uma *luta cultural*, não sendo possível abordar economia, cultura e política separadamente. Isso posto, impõe-se fazer com que a escola atue nos dois sentidos: formar para o domínio do universo intelectual, mas de tal maneira e com conteúdos tais que os alunos também reconheçam as brechas e possibilidades já existentes para a transformação da sociedade. Trata-se de superar uma concepção ingênua de cultura escolar como desinteressada e inútil, para transformá-la em instrumento de luta pela democratização da sociedade e das relações de classe.

Em Snyders, a formação para a superação do conservadorismo social deve principiar, nesse sentido, pela apreensão das possibilidades de transformação já presentes na escola. De um lado, devemos reconhecer que a escola não é a sociedade, e que, por tal razão, a transformação de uma não implica diretamente a transformação da outra. De outro, é preciso ter sempre em mente que "o movimento para transformar a escola é uno com o movimento para transformar a sociedade: cada passo em frente vale por si mesmo e como garantia da possibilidade de tudo ser posto de novo em causa" (Snyders, 1974, p. 295-296).

A escola como espaço de alegria

A segunda fase da obra de Georges Snyders se constrói afirmando e estendendo os pressupostos explicitados até aqui. O autor insistirá na ideia de que é necessário, com uma atitude adulta e responsável, fazer da escola *locus* de uma alegria especificamente

cultural. Ao caráter político que revestia seus primeiros trabalhos, se sobrepõe a preocupação de que o contato com as obras-primas permita não só a apreensão do mundo da cultura erudita, mas também faça das crianças "alunos felizes".

Em 1986, Snyders publica *Alegria na escola*[4]. Aqui, o autor define como alegrias imediatas e necessárias o gosto pelo presente, o sentimento de pertencimento à humanidade, a ideia de cultura como não exclusiva das classes dominantes e aberta para a ação. Como prolongamento de cada uma dessas alegrias imediatas, o autor nos traz novamente a necessidade de pensar a escola como universo complexo, capaz de abrigar a satisfação, mas também um universo de especificidades (racionalidade, esforço, obrigação de leituras e exercícios, confronto com modelos abstratos) que exigem ruptura.

Alunos felizes – publicado em 1991[5] – desenvolve a ideia de que é preciso desconstruir a oposição entre cultura e natureza humana. Para tanto, seria fundamental levar o jovem à apreensão de que a humanidade, embora envolta em conflitos dramáticos, encerra sempre uma luta no sentido de promover a não opressão e, principalmente, uma mobilidade histórica pela qual é possível pensar e promover o progresso.

O que marca, fundamentalmente, a diferença das obras mais recentes de Snyders em relação a seus primeiros livros é a ênfase nas *alegrias específicas* que a escola pode oferecer às crianças. A alegria pode ser encontrada em relações democráticas entre alunos e professores, e também na realização e no domínio de tarefas, como os exercícios graduados e sistemáticos. No entanto, a *alegria maior* está posta na relação, mediada pelo universo escolar, entre as crianças e o *conhecimento historicamente acumulado*, relação que implica progressos pessoais (autodomínio) e intelecutais.

---

[4] Utilizamos, para a análise de *Alegria na escola,* a edição brasileira de 1988 (SNYDERS, 1988).

[5] A análise de *Alunos felizes* foi feita utilizando-se a edição brasileira de 1993 (Snyders, 1993).

Cabe-nos, então, buscar entender o que significa uma tal mudança de enfoque. A ênfase na ideia de alegria escolar revela o abandono dos pressupostos gramscinianos impulsionado por um contexto histórico que desencoraja o estabelecimento de ligações diretas entre marxismo e educação no cenário pós-queda do muro de Berlim? Até que ponto o postulado de uma escola que ousa e assume a responsabilidade de educar para a alegria especificamente cultural responde a proposições tais como a elaborada por Marco Aurélio Nogueira: "tanto no país dos sovietes como no mundo inteiro, as esquerdas e os democratas precisam reinventar a si mesmos, requisito para que novas formações políticas surjam, conquistem as massas e mantenham vivo algum tipo de utopia" (Nogueira, 1991, p. 12).

Devemos reconhecer, desde o início, que o que impulsiona e dá sentido aos trabalhos de Snyders na última fase de sua obra é a ideia de que a *alegria* – embora represente um conjunto de possibilidades progressistas – mantém-se ainda fora da escola e dá lugar a uma *passividade* impressa nas relações entre as crianças e o conhecimento. A mudança no enfoque das análises não nos permite apontar uma ruptura do autor com as proposições mais explicitamente políticas; ao contrário, nos trabalhos mais recentes, somos obrigados a reconhecer a radicalização do potencial democrático e revolucionário que o autor atribui a conceitos tais como alegria escolar e satisfação cultural. Nas palavras de Snyders:

> Qual a relação do que escrevi com o fracasso escolar e com as dificuldades que atingem as classes exploradas e seus filhos cada vez mais duramente [...] Teria me deixado dominar pelo elitismo cada vez mais presente na sociedade? [...] Não renunciei de forma alguma, entretanto, nem à democratização da cultura, nem à da escola e à da sociedade. [...] Estou persuadido, contudo, de que a alegria cultural presente é uma das inúmeras forças que poderiam ser utilizadas para reavivar o interesse pela escola naqueles que se cansaram dela, que não encontraram nela as possibilidades para seu desenvolvimento. (Snyders, 1994, p. 159-160).

O que se observa é que Georges Snyders, em certa medida, aceita o debate acerca dos rumos tomados pelo marxismo ortodoxo e constrói proposições críticas contra as tendências autoritárias e o engessamento das estruturas de governo nos países socialistas. Contudo, seus textos nos trazem, sempre, uma tomada de posição afirmativa. Snyders busca responder à situação de absoluta descrença e contestação com um trabalho que resgata e explicita os fundamentos progressistas e democráticos do marxismo e suas consequências no campo educacional:

> O progressismo marxista está em crise e eu vivo esta crise muito vigorosamente, é natural, como todos os comunistas, como todos os marxistas. Há erros e crises. Mantenho que o essencial do marxismo permanece verdadeiro. Para mim um dos aportes essenciais do marxismo é a idéia de progresso da sociedade. Quer dizer, através de coisas horríveis, guerras, atrocidades, há um progresso (...) O marxismo mantém a idéia de progresso que é capital para os alunos, para dar-lhes confiança. (Snyders, 1995 apud Klein, 1995, p. 143).

Nesse movimento, Snyders acentua a discussão sobre o teor político das alegrias provocadas pela aprendizagem de conteúdos e práticas especificamente escolares, que, para ele, não podem estar ligadas exclusivamente ao âmbito da didática: se, por um lado, quando pensamos a escola como universo separado e diferente da vida, corremos o risco de negar a desigualdade e a luta de classes, por outro, garantimos o uso institucional e regulado do tempo, a adaptação dos conteúdos e da cultura às necessidades da infância e, como consequência, a possibilidade de o aluno compreender o universo social, as determinações históricas que marcam as relações sociais, a unidade dialética que confere e traduz os sentidos da história humana. Cada uma dessas apreensões culturais traz um acréscimo de alegria que convida e encoraja a agir para transformar o mundo. É assim que Snyders nos desvenda o teor político da alegria:

> há culturas capazes de dar satisfação. Isso significa que a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproximativo, no indeciso. Isso significa também que a satisfação da cultura pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo, participe às forças que mudam algo no mundo. (Snyders, 1988, p. 20).

A escola como espaço de confiança no progresso do mundo

Georges Snyders repousa todo o sentido de sua pedagogia na ideia de que a juventude é passível de respeito e admiração, cabendo ao professor o papel de afirmar a positividade e os limites dos sonhos juvenis. Sua aposta fundamental evoca uma atitude adulta de equilíbrio e responsabilidade, imprescindível no que se refere a fazer do mundo social e da vida adulta modelos de organização, resistência, progresso. Diante dos modelos, a criança pode *se apaixonar pelo mundo*, se dispor a passar do universo de brincadeiras e sentimentos tranquilos para a esfera dos valores morais e dos desafios sociais e políticos que – muito embora desfaçam a ilusão de harmonia – revelam a instabilidade e, com ela, as brechas pelas quais se pode intervir no mundo.

Se, por um lado, cabe à escola introduzir a criança na esfera pública (Arendt, 2001), por outro, não há modo de fazê-lo sem tomar posição diante de temas dilacerantes como a guerra ou a exploração econômica. A escola precisa abordar os *temas que provocam os homens* e lhes fazem sofrer, registrar suas derrotas e conquistas, mas precisa também levar os alunos ao contato com obras cuja perfeição estética torna inaceitáveis o sofrimento e a exploração dos homens, atestando a verdade dos sonhos humanos e a legitimidade dos ideais de justiça, igualdade e democracia. O *silêncio* acerca de tais temas, longe de proteger das agressões do mundo, seria causa de descrença e dogmatismo. Quando a escola não se posiciona, deixa espaço para que a ideologia dominante se imponha com mais força.

Na escola progressista, pouco a pouco o contato com a cultura

elaborada se apresenta como um movimento em que o aluno contrapõe suas primeiras apreensões sobre a realidade, suas experiências quotidianas e fragmentárias à unidade e à *coerência da cultura universal*, até o ponto em que poderá compreender que cada momento da luta quotidiana tem sua relação com a totalidade do processo histórico.

> O que parece evidente à primeira vista, à cultura primeira, por exemplo, a população e sua divisão entre cidade e campo ou a "lei" da oferta e da procura, são percepções apenas parciais; elas só adquirem significado pleno em relação a categorias como o valor, a divisão do trabalho. Estas categorias não são dadas na experiência imediata [...] são o resultado de um trabalho cultural difícil. (Snyders, 1988, p. 52).

Ao instituir a escola como espaço no qual a alegria é fruto do afastamento intelectual, do contato com a cultura elaborada e da apreensão de verdades que explicam a realidade, o autor nos mostra que as possibilidades de *unidade entre jovens e adultos* não estão postas no âmbito das relações pessoais. Ao contrário, essa unidade supõe a inserção do jovem na cultura adulta e uma tomada de posição dos mais velhos em favor de seu mundo, de sua época, das construções que testemunham o valor da humanidade.

É importante notar que a autoridade docente se liga diretamente à ideia de que existe uma *assimetria* inegável entre crianças e adultos no que diz respeito à posse da cultura historicamente valorizada. Assimetria que, de um lado, justifica o direito de o adulto planejar o acesso da criança à cultura e, de outro, confere à autoridade docente uma natureza social. Em outras palavras, a autoridade do professor assume um caráter impessoal, não podendo ser atribuída ao indivíduo como ser isolado, mas apenas ao adulto considerado como participante da comunidade cultural.

> Os alunos não devem ser submetidos aos humores, às decisões sempre mais ou menos arbitrárias de um homem, nem ao regulamento

> impessoal da escola; os alunos não têm de aprender a subordinação a um homem. Têm obrigação, em todos os sentidos do termo, com relação à cultura; pela autoridade do professor, eles vão se formar na hierarquia libertadora da cultura. (Snyders, 1988, p. 224).

O conceito de autoridade elaborado por Snyders está, portanto, ligado diretamente ao modo como o professor se coloca diante da cultura socialmente produzida e dos princípios éticos e políticos que ela representa. Desse modo, o autor inscreve sua pedagogia numa tradição alinhada não apenas com os desdobramentos educacionais do marxismo, mas também e, especialmente, com *uma tradição especificamente pedagógica, humanista*, na qual reconhecemos, por exemplo, a obra de Georges Gusdorf.

Em continuidade com essa tradição pedagógica humanista, Snyders debate e afirma o caráter revolucionário das obras-primas universais. Por seus aspectos estéticos e culturais, as maiores obras da cultura elaborada, sustenta ele, se mantêm para além dos limites sociais, econômicos e políticos impostos pelo contexto em que foram criadas. A apropriação dessas obras por cada classe social é limitada não pelas características da obra em si, mas pela desigualdade de classes. Cada classe social luta para definir padrões e direitos de acesso à cultura elaborada, da mesma forma como luta por definir padrões e privilégios econômicos, e isso faz com que nem todos tenham acesso às grandes obras. A luta de classes é, desse modo, dialeticamente, arena de enfrentamento para garantir o acesso universal às obras-primas que mantêm identidade com o conjunto dos homens.

> Não levar, não atrair os alunos para as grandes obras é de fato reservá-las, continuar a reservá-las aos favorecidos socialmente, que terão sido cuidadosamente preparados fora da escola por suas famílias. [...] É consentir com os obstáculos materiais e ideológicos que a sociedade e seu modo de vida acumulam entre as obras-primas e eles, em vez de ajudá-los a tomar consciência desses obstáculos. (Snyders, 1994, p. 161).

Nesse ponto é que a intervenção da escola alcança seu sentido maior. Seu papel é realizar a reavaliação crítica da cultura elaborada e proceder a uma *seleção de conteúdos* pautada pelos princípios da dialética, de modo que permita ao aluno apreender a história como uma síntese das contradições. Nesse contexto, a natureza histórica das relações sociais e a unidade existente entre os progressos econômicos, as descobertas científicas e as criações artísticas aparecem como objeto de estudo, mas devem ser consideradas também como instrumentos revolucionários.

A certeza de que *o mundo pode progredir*, de que os avanços se sobrepõem às dificuldades e têm ajudado o homem a tomar posse de si e de seu mundo é, pois, o axioma sobre o qual Snyders elabora sua proposta para uma pedagogia progressista. Por isso o autor contesta, ao longo de sua obra, o valor progressista de teorias sociológicas e pedagógicas que insistem em negar a validade das conquistas democráticas.

> as transformações são a regra da história [...] cabe-nos pois aproveitar, prolongar os ensaios, os esboços de progresso que já se anunciam. Não estamos reduzidos a imaginar utopias de felicidade. Em suma, a atualidade, enquanto saída da história, é para nós uma garantia contra o abandono. (Snyders, 1995, p. 96).

A *desvalorização do mundo atual* e a negação dos avanços sociais e políticos concorrem para a desvalorização do adulto, mas, longe de indicar uma valorização da criança, implicam a miséria da infância. Quando adere ao fatalismo das constatações sociológicas e nega as possibilidades de avanço social, é como se o adulto negasse também as mínimas porções de autonomia e transformação que cabem à juventude. Ao contrário, quando proclama *a beleza e os problemas de sua época* como verdadeiros, o adulto assume sua porção de autoria e responsabilidade em relação à construção da história e coloca-se como interlocutor para uma juventude que precisa de ajuda para decifrar os códigos adultos.

Ao declarar que o mundo contém progressos potenciais, é como se o adulto proclamasse também o valor da juventude, seu espaço e papel na edificação de projetos que, enfim, as gerações partilham. E isso faz com que *o jovem aprenda a confiar em si mesmo*. A escola progressista é, nesse sentido, síntese de *proteção e encorajamento.*

A escola como espaço de unidade entre pensamento e ação

Snyders afirma, de modo veemente, a possibilidade e a urgência de que as crianças da classe operária encontrem, na escola, a mesma satisfação cultural proposta para os filhos das classes dominantes; uma alegria fundada sob o signo da compreensão e do autodomínio e que por ser assim não ocorre de imedito, logo de entrada na escola.

Mais envoltas pela cultura dominante, menos convencidas quanto às compensações profissionais para esforços culturais e mais profundamente ligadas às limitações impostas pelas emergências da vida quotidiana, as *crianças do proletariado* são, para Snyders, as que mais necessitam se inserir no universo escolar e encontrar nele ambiente atrativo, capaz de reiterar esforços de atenção e disciplina intelectual e o interesse pela cultura elaborada. Por isso, a transmissão, na escola, de uma cultura fragmentária (que não está ligada aos verdadeiros anseios populares nem consegue traduzir a cultura elaborada) é considerada, por ele, um absurdo. Manter o aluno no nível das primeiras hipóteses explicativas, julgá-lo incapaz de compreender as produções de excelência indica uma atitude que não apenas nega o papel para o qual a instituição escolar foi criada, como também provoca a *resignação* dos mais explorados:

> A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades – de ordem física e econômica – mais a escola deve ser

> um local que lhes traga outras coisas e um tipo de satisfação que não encontrariam em outro lugar... A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da escola. Sei que é um pouco utópico, mas de vez em quando é necessário sonhar. (Snyders, 1990 apud De Camillis, 1990, p. 164).

Os jovens das classes exploradas devem poder contar com a escola para ultrapassar os limites impostos pela desigualdade de classes, tanto no que se refere às práticas de vida e trabalho quanto no que diz respeito aos objetivos que desejam alcançar. A *cultura escolar* pode e precisa funcionar como *contraponto da sociedade*, ou melhor, como contraponto das teorias que pensam a sociedade e o capitalismo como realidades absolutas e estáticas. E isso não porque a educação deva incitar a revolta indiscriminada contra os valores estabelecidos, mas por ser capaz de afirmar a legitimidade de projetos democráticos, a possibilidade de compreender e de transformar a realidade histórica.

O que Snyders admira e quer preservar na juventude é sua capacidade plena de encantar-se com o mundo para não se manter indiferente às suas misérias; é a força de sua indeterminação; seus múltiplos potenciais – características que representam o avesso dos determinismos impostos pelo mundo do trabalho. Por isso, o *autor rejeita a especialização precoce* dos estudantes, o que não apenas limita o universo de inserção cultural da criança, mas também arrisca a dar continuidade ao ciclo de exclusões sociais.

Os modelos de *escolarização profissionalizante* – afirma o autor – não guardam espaço para tentativas, para o aperfeiçoamento paulatino ou para a artificialidade de exercícios cujo objetivo único é permitir a aprendizagem. Desse modo, *negam a especificidade escolar* em função de uma realidade restrita, limitada pelo futuro profissional. De uma só vez, renunciam a acolher as preocupações juvenis em sua integridade e a estendê-las à compreensão transformadora.

> O momento no qual será necessário que o aluno se especialize certamente chegará; mas é preciso que a escola transmita aos jovens, durante todo o tempo que lhe for possível, o sentido da cultura no seu conjunto, o sentido da unidade da cultura. (Snyders, 1994, p. 18).

A cultura escolar deve, portanto, estender as revoltas pressentidas e o descontentamento que emerge em virtude das vivências reais à coerência da cultura elaborada. O conceito de continuidade-ruptura significa, de um lado, que o jovem precisa se sentir acolhido pela escola e por sua cultura; e, de outro, que o conjunto dos conhecimentos mais complexos, a amplitude estética das grandes obras e o teor progressista de textos e autores escolhidos exigem rigor no processo pelo qual o aluno se apropria do conhecimento. Acolher o aluno e a urgência de seu mundo é, nesse sentido, dialeticamente afastá-lo das urgências quotidianas para preparar uma inserção cultural permeada por explicações, sínteses e beleza.

> é essencialmente na medida em que a escola tem vontade de impor aos alunos uma cultura que não mantém relação profunda com o que os atrai, o que eles já experimentaram, adquiriram eles mesmos que a incompreensão torna-se vazia e aumenta o risco de autoritarismo. (Snyders, 1988, p. 216).

A escola como espaço de confronto entre a cultura elaborada e a cultura de massas

Muito embora Snyders fundamente toda a sua obra na proposição de uma escola capaz de restaurar a síntese entre cultura primeira e cultura elaborada, não há, em seus livros, uma discussão sistemática sobre o senso estético ou sobre o caráter animista (Bosi, 1994) da cultura popular. O autor não faz menção específica aos elementos criativos dessa cultura – a não ser àqueles tomados na análise da cultura operária –, fator que, ao mesmo tempo, marca a posição de

silêncio de Snyders diante das polêmicas e nos impede de discutir com clareza o lugar de atuação da cultura escolar em uma sociedade na qual são crescentes o relativismo cultural e os processos de aculturação.

Embora enuncie a indivisibilidade (Bosi, 1994) da cultura popular, ou seja, o fato de que ela é feita de saberes práticos, resistência política e elementos impostos pela cultura dominante, seus textos não nos permitem contemplar a força da cultura popular como modo de vida em que se produzem elementos de beleza e identidade. Talvez por isso, em sua obra, a cultura popular apareça tão diluída na cultura de massas.

A cultura do povo é, sempre, em Snyders, cultura primeira, na qual pesam, sobretudo, os preconceitos de classe, o determinismo histórico e social, o conservadorismo político, as vivências quotidianas e as alegrias imediatas. Todavia, desde a publicação de *Alegria na escola* (1988), essa cultura é apresentada pelo autor quase como uma função da cultura de massas: tende para a simplificação da realidade, supervaloriza o contemporâneo, espelha, mas não se identifica com o homem comum, e encanta, sobretudo, pela força de suas imagens, caricaturas, temas emotivos:

> Vejo que a escola é fundamentalmente o lugar onde as obras primas da cultura possam ser apresentadas aos alunos e seja o único lugar onde haja oportunidade de encontrar os grandes poetas, os grandes pensadores, os grandes sociólogos, porque no resto do tempo há a TV, onde se distrai com os amigos, e aí as obras primas são raras. A escola é o lugar onde se apresentam as obras primas e onde se preparam as condições para que os alunos as compreendam. (Snyders, 1995 apud Klein, 1995, p. 144).

Se a cultura popular supõe, na obra de Snyders, uma certa sabedoria empírica (Bosi, 1994), por outro lado, não guarda a capacidade de registrar seus saberes sob a forma de produções artísticas organizadas. E é sempre com essa cultura primeira –

marcada pela fragmentação da cultura de massas e pela incoerência da cultura operária – que a cultura escolar deve manter continuidades e rupturas.

Snyders aponta como o grande limite da *cultura primeira* a tendência a construir *estereótipos e simplificações* que tornam imediatamente seguras as apreensões sobre o mundo e não indicam qualquer movimento em direção à contestação das estruturas sociais. Nesse sentido, o que de fato importa é que a inserção no universo cultural escolar resulte em formas mais coerentes de agir para a transformação da sociedade, em modos de agir coletivos, organizados em favor dos interesses de classe: "não está em jogo um progresso apenas intelectual, na compreensão; é preciso simultaneamente ação, até que se atinja uma existência modelada pela cultura elaborada..." (Snyders, 1988, p. 93). O autor afirma que uma ação pedagógica voltada para a inserção dos alunos no universo cultural escolar deveria, a princípio, centrar-se na certeza de que a *cultura do trabalho* – na qual estão imersos pais e filhos da classe operária – contém uma série de *aspectos positivos* capazes de provocar satisfação cultural: o domínio de técnicas de produção que dá início às primeiras apreensões científicas; o contato direto com as máquinas mais avançadas, capaz de provocar certo grau de admiração e confiança no que se refere ao progresso social; uma solidariedade espontânea que aponta para a unidade possível entre as massas trabalhadoras... Mas, se os operários percebem a exploração, é preciso aprender a pensar sobre ela; se reivindicam mudanças, é preciso reconhecer a distância entre elas e as lutas revolucionárias; tecem uma solidariedade espontânea fundamentada exclusivamente na força de necessidades materiais; é preciso confrontá-la com as possibilidades de uma luta contínua, organizada e orientada politicamente. A inserção no universo da cultura elaborada deve significar a extensão da *unidade entre ação e pensamento*. Isto, longe de declarar a morte da cultura popular, confere às preocupações quotidianas o estatuto de objeto de estudo.

> a renovação da escola é de início uma renovação dos conteúdos

> ensinados tal como conduzem à satisfação [...] Estes deverão ser portanto conteúdos culturais ligados à vida das massas, ao que melhor sustentou as massas, nas suas lutas e aspirações. (Snyders, 1988, p. 108).

A escola como espaço de continuidade-ruptura com a cultura popular

A escola deve realizar, então, uma seleção cultural pautada por dois pontos centrais: primeiramente, *reconhecer as obras-primas* universais e, depois, *abordar tais obras de modo sistemático e progressista,* de uma maneira que se mantenha a continuidade-ruptura entre a cultura escolar e a cultura popular. Sua tarefa é preparar, ou melhor, assegurar o contato dos alunos com a cultura erudita, o que, na esfera institucional, significa não apenas a seleção de conteúdos específicos e a reavaliação crítica dos conteúdos, mas também a imposição de *obrigações e regras impessoais* capazes de instituir um universo cultural escolar em que o peso das desigualdades de classe e a fragmentação da cultura popular têm como contraponto a sistematicidade das práticas escolares e a universalidade das obras-primas.

Nesse sentido, os *rituais escolares* (Boto, 2002) marcam não apenas o desnível fundamental entre as tarefas escolares e a vida habitual, mas também certificam que o *conhecimento dosado*, adquirido às custas de esforço e atenção, pode levar à alegria de conhecer os segredos adultos e de compreender seu mundo, em uma esfera para a qual a criança não se voltaria espontaneamente.

Organização sistemática das situações de aprendizagem; adaptação do conteúdo ao público esperado; gradação coerente dos saberes; continuidade que permite regressos, retomadas, aperfeiçoamento e construção de hábitos: em conjunto, essas práticas estruturam o *mundo escolar,* marcando os limites e a legitimidade da autoridade docente, fundamentando uma *nova relação entre a criança e o conhecimento.*

> Alegria de evoluir na coerência, de descobrir e de instituir a coerência [...] Progressão sistemática: vai-se por etapas, sem queimar etapas, sem saltar de uma questão a outra antes de ter terminado a primeira: não se fala de uma coisa e logo em seguida de uma outra. As dificuldades contêm-se, encadeiam-se: elas constituem um programa que não dá a impressão de ter sido escolhido arbitrariamente pela instituição... (Snyders, 1988, p. 100).

As regras instituídas para organizar esse universo escolar desempenham papel explicitamente moral: de valor universal, favorecem uma importante condição de igualdade para todos os alunos; igualdade que permite à criança e ao jovem não apenas se sentirem à altura dos demais alunos para ousarem descobrir o que desconhecem, mas também – e especialmente – igualdade que faz sentir a força de medidas justas limitando suas próprias ações sobre os outros e o poder dos outros sobre si.

Georges Snyders traz-nos, assim, os imperativos de sua pedagogia progressista: manter a especificidade do universo escolar, mas renovar os conteúdos de modo a que se possa caminhar em direção à alegria cultural.

Conclusão

Ao percorrer a obra de Georges Snyders deparamo-nos com um modo próprio de pensar a educação, no qual importa, sobretudo, declarar explicitamente as apostas que se faz, os perigos que se pretende transpor, as convicções com as quais assumimos a autoridade e a responsabilidade de educar a juventude.

O que importa guardar como centro de sua pedagogia é a necessidade de renovar os conteúdos escolares em um movimento que implica síntese entre tradição e mudança. A tradição é aquela instaurada no campo da cultura produzida pela escola, aquilo a que Boto (2003) chama de "liturgia escolar", centrada sobre a transmissão da cultura

letrada e de códigos de civilidade. A mudança na escolarização é, por sua vez, instada pela abertura de um campo que debate temas polêmicos universais ou quotidianos, que afirma e esclarece as chances de transformação da sociedade, a despeito de reconhecer, contraditoriamente, riscos de inculcamento, opressão, controle.

A primazia da escola na construção de relações entre a criança e o conhecimento acontece pela proposição de uma outra cultura, diferente do senso comum: cultura que coloca a criança em face dos grandes temas que instigam e ameaçam a sobrevivência; cultura que abraça e estende as preocupações quotidianas levando-as ao ponto máximo de emoção e complexidade; cultura que abarca, fundamentalmente, o pensar sobre a realidade e, por isso, patamar em que a criança ousa experimentar, questionar o óbvio, transpor os limites da coerência instaurada, pensar a utopia de um mundo melhor.

A superação de preconceitos culturais exige questionamento, aquisição de saberes explicativos e compreensão racional das distâncias que marcam a relação entre povos, classes sociais e grupos étnicos diferentes pela superação de uma suposta contradição entre o particular e o universal. De alguma maneira, essa é a função da escola. Em suma, é fundamental que se faça da experiência vivida um objeto de crítica e explicação consciente, de forma que o aluno se aproprie das possibilidades históricas de construir uma convivência mais justa e igualitária.

Snyders apresenta-nos a criança como portadora de uma moral contraditória: ao mesmo tempo em que deseja partilhar sentimentos, integrar-se ao mundo, conhecer e se perder num universo desconhecido, a criança teme a diferença, deixando-se conduzir pelo universo de expressões e percepçõesdo senso comun. Por isso, para o autor, é indispensável a intervenção da escola no sentido de – a um só tempo – atender aos impulsos infantis e juvenis de integração (garantindo a convivência entre crianças diferentes) e pôr em debate atitudes de exclusão anteriormente tidas como naturais.

Para sustentar ideais de igualdade e justiça, é necessário que as pessoas aprendam a viver juntas, saibam respeitar a si e aos outros, a sua própria identidade e a identidade do outro que é, por definição, o diferente. Todavia nenhuma habilidade técnica ou cognitiva, nenhuma maneira de organizar os espaços e atividades, nenhum método de ensino e aprendizagem carrega em si mesmo a capacidade de fazer com que seu adepto respeite o outro, abra-se ao contato e diálogo com ele; e isso porque respeitar outros homens – sejam eles quais forem, independentemente de sua raça, etnia, religião, sexo ou idade – é uma atitude, uma escolha moral; mais que moral, ética. Passa, portanto, pela apreensão e compreensão de um conceito universal de homem.

O debate pedagógico precisa – afirma Snyders – superar a dúvida a respeito de se devemos ensinar conteúdos clássicos ou populares, universais ou identitários, porque a edificação de sociedades mais justas supõe a integração de ambas as dimensões da cultura e não a superposição de uma sobre a outra.

A arquitetura escolar e seus usos instituídos asseguram a convivência de múltiplos e contrários em um espaço que marca, seleciona e classifica. A regularidade das atividades prescritas possibilita, por sua vez, abordar e retomar conteúdos definidos; proceder aos exercícios, repetições, explicações; cuidar para um contato gradual com obras difíceis. É numa tal condição de constância que a intervenção docente pode mostrar toda a sua abrangência: ao professor cabe a responsabilidade de definir temas e debates, problematizar os conflitos que emergem da convivência, tornando explícitos os fundamentos sociais de atitudes preconceituosas, o alcance superficial de afirmações e escolhas marcadas pelo ceticismo, a fragmentação das informações, a incoerência dos pressupostos.

Os rituais escolares enunciam, sim, um tipo específico de autoridade: autoridade contida no domínio de um mundo em que o aluno é sempre novo, inexperiente; autoridade impingida pela métrica temporal e espacial; autoridade legítima porque contraponto da responsabilidade por assegurar a tranquilidade dos estudos, a

regularidade dos encontros, a universalidade das regras. Mas não só de rituais se faz a autoridade docente.

Se o respeito dos alunos legitima a autoridade do professor e faz dele um mestre (Araújo, 1999), é porque, para além das regras que cumpre e faz cumprir, o professor conseguiu – no confronto com os alunos – transmitir-lhes o valor de suas apostas em favor do mundo e dos homens, a verdade de suas convicções. Isto porque há tempos que não se regulam os tempos da partilha, os tempos da identidade, o tempo existente entre o conhecer e o querer ensinar.

Para romper com preconceitos arraigados, para superar as dicotomias de um pensamento que exclui e também sujeita, a criança precisa confrontar-se com autores e obras que funcionem como parâmetros de perfeição e veracidade, que atestem a beleza da humanidade e a unidade dialética da história, modelos que não apenas afirmem a verdade, mas que provoquem a discussão e a reconstrução mais complexa daquilo que, a princípio, o estudante compreende ser verdadeiro, correto ou natural.

Se as atividades escolares propõem um misto de imitação dos modelos e originalidade, a cultura escolar não é cultura de negação. Diante dela, o aluno não tem de abandonar sua cultura de origem, negar a cultura popular, abraçar outras lutas que não a sua. O direito da escola sobre a vida de seus estudantes, o direito de afastar crianças, adolescentes e jovens de sua casa e de sua família, o direito de substituir alegrias imediatamente comunitárias pela alegria produzida na própria dificuldade do trabalho intelectual se confundem – em Snyders – com a capacidade de instituir, entre o senso comum e a cultura elaborada, sínteses de continuidade e ruptura.

Sobre a vida de um menino, seus sonhos, fantasias, suas esperanças e mágoas, seus jeitos de interpretar o mundo, de sentir felicidade, a escola intervém, geralmente, pela exposição de um repertório cultural que lhe ajude a aprimorar sua concepção de mundo, que funcione como instrumento com o qual a criança reconhece os interesses de sua classe social, as dificuldades de sua família e de seus

companheiros como parte de lutas maiores, universais. Na esteira de tais convicções, o testemunho de Canetti (1987) evoca – de modo surpreendente e acolhedor – as alegrias enunciadas por Snyders:

> Porque o que havia de verdadeiramente novo, o que em realidade me arrebatou naquela escola, foi a história da Grécia. Estudávamos os livros de Ochsli, um de história geral e o outro de história da Suíça. Me lancei sobre ambos e os li até o fim, passando de um para o outro com tanta rapidez, que se converteram num só livro, para mim. A liberdade dos suíços coincidiu com a dos gregos. [...] Percebi a libertação dos suíços como um fato atual e a senti em mim mesmo [...] Os imperadores, como senhores supremos da guerra, eram-me suspeitos [...] Não era menor minha prevenção contra os czares da Rússia. Aos dez anos, durante uma visita à Bulgária, eu ouvira o nome de Tolstói e explicaram-me que era um homem maravilhoso que considerava as guerras como assassinatos e que não tivera medo de dizê-lo aos seus imperadores. Falavam dele que já estava morto como se não tivesse morrido realmente. Agora, pela primeira vez, eu me encontrava numa república, longe de todas as mazelas imperiais; lancei-me com avidez sobre a história. Era possível libertar-se de um imperador; era necessário *lutar* pela liberdade. (Canetti, 1987, p. 170-171).

Fontes

DE CAMILLIS, L. S. *Entrevista com Georges Snyders*. 1990. Disponível em: <http://www. https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2069>. Acesso em: 15 maio 2003.

KLEIN, L. F. Entrevista com o professor Georges Snyders. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 139-147, jul./dez. 1995.

SNYDERS, G. *Pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles*. Paris: Presses Universitaire de France, 1965.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista.* Coimbra: Almedina, 1974.

SNYDERS, G. A Pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. *Tratado das Ciências pedagógicas*: história da pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1977, p. 269-334.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes.* 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

SNYDERS, G. *Não é fácil amar nossos filhos.* Lisboa: Dom Quixote, 1984.

SNYDERS, G. *A alegria na escola.* São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, G. Escola e democratização do ensino. *Educação em questão*, Natal, v. 3, n. 2, jul./dez. 1989, p. 86-103.

SNYDERS, G. *Alunos felizes.* São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1994.

SNYDERS, G. *Feliz na universidade.* São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, J. C. *Drames enfouis.* Paris: Buchet/Chastel, 1996.

SNYDERS, G.; LÉON, A.; GRACIO, R. *Correntes atuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

Referências

AGGIO, A. O que morre com o comunismo. *Presença – Revista de Política e Cultura*, nov. 1991/mar. 1992, p. 17-21.

AGGIO, A. (Org.). *A vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

ALAIN, E. C. *Reflexões sobre a educação.* São Paulo: Saraiva, 1991.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado.* 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia:* Alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Sumus, 1999, p. 131-153.

ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia:* Alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Sumus, 1999. p. 101-114.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro.* 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARIÈS, P. *História social da família e da criança.* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. 8. ed. Madrid: Siglo veintiuno de España editores, 1986.

BOSI, A. Cultura brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, p. 135-176.

BOTO, C. *Teóricos militantes:* entre debates e dilemas, as interfaces da esquerda. Araraquara, 1991. Mimeografado.

BOTO, C. A pedagogia sob o signo da política: Gramsci educador. *Didática* (Unesp, Marília), São Paulo, v.31, 1996, p.21-27.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN Jr., M. *Os intelectuais na história da infância.* São Paulo: Cortez, 2002.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade. *Caderno Cedes*, v.23, n.61, dez. 2003, p. 378-397.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perpectiva, 1974, p. 294-335.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução.* 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

CANETTI, E. *A língua absolvida*: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo*: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORDEIRO, J. F. P. *Falas so novo, figuras da tradição*: O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora Unesp, 2002.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia.* São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere.* 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 3.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis: Vozes, 1998. p.178-189.

GUSDORF, G. *Professores para quê?* Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classes.* Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MÉTODO pedagógico dos jesuítas. In: FRANCA, Pe. Leonel. *Obras completas* — X. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

NOGUEIRA, M. A. *Em defesa da política*. São Paulo: Senac, 2001.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e trabalho escolar.* Porto: Porto Editora, 1995.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade:* análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Philippe Ariès: a paixão pela História[1]

Raquel Discini Campos

O presente texto mapeia a trajetória pessoal e intelectual de Philippe Ariès (1914-1984), um dos mais influentes historiadores franceses do século XX. Analisa o caminho pouco acadêmico trilhado por ele ao longo da vida, bem como sua consagração tardia ocorrida no campo historiográfico internacional. Situa a produção bibliográfica do autor em meio ao amplo movimento de renovação das pesquisas históricas ocorrida na segunda metade do século XX, destacando os principais temas abordados em suas pesquisas: a morte, a sexualidade, a vida cotidiana e, principalmente, a história da criança. No que diz respeito a esse último tema, discute as principais teses defendidas por Ariès – muitas delas atualmente superadas, mas, não por isso, menos seminais – no livro *História social da criança e da família*[2], uma obra clássica interdisciplinar.

Um historiador marginal

Um "marginal" e um "vagabundo sem casa". Assim o grande

---

[1] Artigo originalmente publicado no periódico *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 11, n 1, p. 269-284, 2012.

[2] ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

Philippe Ariès (1914-1984) costumava referir-se a si mesmo ao analisar a própria trajetória como historiador no final da vida. Se pensarmos no marginal como um indivíduo que transita pelas bordas de um campo de saber, ou como aquele que se situa na periferia (à margem) do poder institucionalizado das universidades, sem dúvida concordaremos com ele.

Esse intelectual trilhou um caminho pouquíssimo usual como pesquisador. Não por acaso, sua autobiografia, lançada na França em 1980, momento em que era reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes historiadores do século XX, é intitulada *Un historien du dimanche*, ou seja, *Um historiador de domingo*. Publicado no Brasil em 1994, o livro teve o título acertadamente traduzido para *Um historiador diletante*.

Diletante, segundo o dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa, é, dentre outros significados, aquele que "pratica uma arte, um ofício etc. como um passatempo, e não como um meio de vida". Ao lermos as memórias de Ariès, inferimos a grande probabilidade de que o *diletante* tenha empreendido parte de suas pesquisas históricas *au dimanche*.

Mas o que explicaria tal excepcionalidade? Antes de tudo, uma situação profissional desprendida da universidade e dos centros de pesquisa histórica da Europa, daí a ideia de "vagabundo sem casa".

Ao longo de 37 anos, esse intelectual trabalhou, prioritariamente, como diretor de um instituto voltado para o conhecimento, a catalogação e o estímulo à plantação de frutas tropicais nas colônias francesas estabelecidas no continente africano.

Ariès se dedicava, especificamente, ao serviço de documentação: cuidava do fundo da biblioteca referente às frutas, criava e conservava arquivos a respeito delas e ainda preparava publicações que auxiliavam os comerciantes franceses a investirem na África.[3]

---

[3] Nos séculos XIX/XX, ocorreu intenso processo de imperialismo europeu nos territórios africanos e asiáticos. Destaca-se o movimento francês de ocupação da Argélia, Tunísia, Sudão, Costa do Marfim, Marrocos, Saara e Senegal. Nos anos de 1960 e 1970, essas e outras regiões foram paulatinamente se tornando independentes da França (Hobsbawm, 2009).

Nada mais estranho à história da criança, da educação, da família e da morte, temas tão caros ao autor e pelos quais ele, já em idade avançada, se tornou mundialmente conhecido. Nada mais estranho, ainda, ao mundo da universidade, com seus ritos de passagem e consagração, agrupamentos de pessoas em torno de pesquisas conjuntas e publicações comuns, realização de colóquios, seminários etc.

No entanto, conforme diagnosticado pelo próprio autor, talvez uma tarefa um tanto burocrática como a de diretor do referido instituto tenha contribuído para o desenvolvimento de suas célebres pesquisas: "essa tarefa, não absorvendo totalmente meu espírito, deixava-me livre para prosseguir minhas leituras e reflexões" (Ariès, 1994, p. 82). Leituras e reflexões realizadas muito mais por curiosidade, desejo e prazer do que por obrigação, é preciso lembrar.

Assim Ariès procedeu por quase quatro décadas. Oficialmente, no horário do expediente, ocupava-se das frutas tropicais produzidas pelos franceses na África. No tempo livre (à noite? Aos domingos? Nas horas de ócio ou de lazer?) fazia perguntas inteiramente originais ao presente/passado do homem ocidental, trabalhava com fontes inéditas e ainda por cima abordava temas absolutamente incomuns dentro da historiografia de seu tempo.[4] Perguntas, fontes e temas que iriam mudar radicalmente o conhecimento sobre a história dos europeus, conforme veremos.

Nada mal para um historiador que praticava o ofício aos domingos!

Mas como explicar a paixão do burocrata das frutas, ou do "comerciante de bananas" – como queriam alguns – pela História?

Em primeiro lugar, conforme ele mesmo explicou, a curiosidade em relação ao passado se deu com base na experiência compartilhada de menino com os velhos da família, com uma "parentela densa e calorosa" ou com a "sociedade dos idosos", que frequentou desde sempre. Tal parentela era formada pelas tias, tios, avós, parentes de

---

[4] Historiografia é uma palavra polissêmica. Aqui, ela é utilizada em seu sentido original: a escrita da História.

graus variados e pelos amigos destes, que se visitavam cotidianamente, e em meio aos quais o jovem Philippe cresceu.

> Essas estadas fora me fascinavam, não importando a idade de meus anfitriões nem mesmo que houvesse crianças de minha idade. Eu já gostava da sociedade dos idosos. Essas férias longe de casa ocupam lugar importante na minha vocação e formação de historiador. (Ariès, 1994, p. 22).

Desse grupo de anciãos com o qual conviveu na infância, emerge a figura do avô – um amante dos livros de História, com quem ansiava passar as férias na região vinícola de Bordeaux: "foi ele quem me fez gostar de História" (Ariès, 1994, p. 22) –, dos empregados domésticos, oriundos da Martinica – que buscavam manter a cultura natal dentro da casa da família Ariès por intermédio da preservação das tradições da ilha: "velhas negras, ex-escravas ou filhas de escravos, que dirigiam a casa" (Ariès, 1994, p. 14) – e ainda das senhoras idosas com quem convivia ou morava – "nelas reencontro o essencial do meu patrimônio, o amor pelo passado, o gosto pelo presente e pela vida" (Ariès, 1994, p. 35). Dentre elas, destaca-se a influência da sempre lembrada tia Laure, de quem era bastante próximo.

> Tia Laure passou a vida cuidando de doentes: seu pai, seu irmão, sua irmã e, finalmente, minha avó, que vivia com ela em nossa casa. Voltando à infância, paralisada por ataques, era preciso, de manhã, carregá-la da cama até uma poltrona com assento falso, para suas necessidades, auxiliada por uma freira que fazia sua higiene, e à noite, eu ajudava a deitá-la (...). Ah! Como definir o papel que desempenharam em nossa família e em nossa vida, no despertar de nossa sensibilidade, essas velhas senhoritas, românticas e castas, piedosas e alegres, sempre à disposição, capazes de suportar sem contestar nossas conversas, nossas fabulações? Como, agora que desapareceram e que ninguém mais as quereria em casa? (Ariès, 1994, p. 19).

Além da forte influência familiar e social exercida pela convivência com os mais velhos no gosto do jovem Philippe pelo passado, ainda colaboraram decisivamente para o desenvolvimento de uma sensibilidade peculiar para a História certa inaptidão e desinteresse pelas profissões exercidas em família, quais sejam: as de engenheiro, de advogado e de comerciante.

> Terminado o segundo grau, meu pai queria que eu fosse engenheiro, se possível, que cursasse a Politécnica. A idéia não me era desagradável: eu gostava de matemática. Então, comecei o curso superior de matemática, mas logo me decepcionei: não suportava a disciplina, a competição, o ritmo dos estudos e o acúmulo de informação. Comecei de novo a faltar às aulas e, por fim, confessei a meu pai que queria estudar história. (Ariès, 1994, p. 48).

Finalmente, o fato de pertencer a um grupo social e político monarquista vinculado à *Ação Francesa* – partido antirrepublicano e nacionalista conhecido por celebrar o passado e criticar o presente moderno – e a uma família que, além de monarquista, era tradicionalmente católica, colaborou para que Ariès se voltasse desde pequeno para os símbolos da Idade Moderna, para os signos de outrora, para as antigas histórias e tradições, tanto da pátria francesa quanto de um catolicismo milenar (Gros, 2006). "Experimentei uma vida fascinante, em meio a um mundo de objetos e recordações que evocavam o Ancien Régime, a Revolução, a emigração, a resistência à Revolução, um folclore que encantou minha infância" (Ariès, 1994, p. 25)[5].

---

[5] Ao longo da Idade Moderna (séculos XVI-XVIII), desenvolveu-se em alguns países do continente europeu, destacadamente na França, um sistema político, econômico e social conhecido como *Antigo Regime.* Suas características gerais podem ser enfeixadas em torno da existência de um poder monárquico absoluto, de uma sociedade estratificada (estamental) e do forte poder político exercido pela Igreja Católica Apostólica Romana. As revoluções burguesas ocorridas no século XVIII, em particular a Revolução Francesa, de 1789, marcaram a decadência do *Antigo Regime* (Hobsbawm, 2009).

"Aluno difícil" e "indisciplinado" ao longo da vida, situando-se politicamente como um "reacionário" de "direita", conforme as próprias palavras, Ariès decidiu abraçar a profissão de historiador para desconforto do pai engenheiro, que achava a ideia uma "excentricidade". Vencidas as barreiras familiares, iniciou o curso superior em Grenoble, por exigência paterna. A prudência indicava ser melhor mantê-lo longe da agitação de Paris, conforme afirmava o pai ao retomar o histórico escolar do jovem estudante. No entanto, foi na Sorbonne, em plena capital francesa, que Ariès concluiu o curso de História.[6]

Interessante notar que as teses do "reacionário" e "conservador" Philippe Ariès sobre a criança e a família modernas foram largamente utilizadas como inspiração pela juventude francesa esquerdista (comunista, socialista ou anarquista), no ano já mítico de 1968, na luta por uma sociedade mais livre e plural no que dizia respeito à cultura, à sexualidade e à educação. Não por acaso, um dos incentivadores para a publicação das suas obras foi Michel Foucault, um pensador emblemático da esquerda francesa. *Vigiar e punir*, clássico publicado pelo filósofo em 1975, dialoga convergentemente com as teses centrais de Ariès presentes na *História social da criança e da família*.

Na Sorbonne, o autor se deparou com o que chamou de "filigrana" de uma maneira de escrever a História, que mais tarde seria a marca não apenas de suas pesquisas, mas da historiografia de toda uma geração. Ariès tateava, na verdade, os primeiros sinais do que ficaria conhecido como História Social. Uma maneira de recontar o passado privilegiando a vida cotidiana do homem comum, seus hábitos, gostos, desejos, crenças e sensibilidades – e não mais apenas os grandes eventos políticos ou as ações do Estado.

Sobre essa "filigrana" que posteriormente se tornou a tônica da historiografia francesa, ele relembrava que, nos anos de 1930,

---

[6] A Sorbonne é uma das universidades mais antigas da Europa. Sua fundação remonta ao início do século XII e se deu tendo por base uma escola existente na Catedral de Notre-Dame. Atualmente, é um dos centros europeus de excelência no estudo das Ciências Humanas.

> A existência de uma sociedade fora do Estado, o fato de que essa sociedade mudava e de que essa mudança não era devida à boa ou à má ação do Estado, eram ideias completamente novas e escandalosas na historiografia de direita. No entanto, os recentes estudos sobre as guerras de religião e sobre a revolução francesa revelavam a existência de um espaço social autônomo, onde atuavam forças religiosas, econômicas, culturais, todas não políticas [..]. Éramos alguns estudantes muito sensíveis à menor alusão a um mundo que espreitávamos e que nos era oculto. Por "nós" já não me refiro à minha família espiritual de direita, mas aos futuros historiadores vindos de todos os horizontes políticos empenhados em causas opostas, reacionários impenitentes ou marxistas, ambos em busca de uma história coletiva profunda. (Ariès, 1994, p. 56).

Após ter se formado em História, Ariès tentou, por duas vezes, efetivar-se como professor da Sorbonne por meio da realização do concurso de cátedra. Ressalta-se que os concursos para as raras vagas existentes eram pouquíssimo frequentes, uma vez que só eram abertos após a aposentadoria do titular, o que ocorria aos 70 anos. Além disso, após a formatura de Ariès, era clara a retração na abertura de novas vagas em toda a França (Prost, 2008).

Entre 1939 e 1941, em meio à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em um país ocupado pelos nazistas, ele se preparou disciplinarmente para as provas escritas e orais. Atravessava os dias estudando, recluso, na Biblioteca Nacional, "como em um convento", segundo dizia. Conforme relato, ("passava os dias na BN, de 9 a 18 horas, quando um ordenança gritava com uma voz que ainda ressoa em meus ouvidos: 'Senhoras e senhores, vamos [retomava o fôlego] FECHAR.'" (Ariès, 1994, p. 78). Nesse período de estudo intenso, Ariès deparou-se com as obras seminais dos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, influências fundamentais não apenas para sua obra, mas para boa parte da historiografia social contemporânea.[7]

[7] Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) fundaram, em 1929, a

No entanto, mesmo após os preparativos, foi reprovado na prova oral nas duas tentativas de ingresso. De súbito, Ariès (1994, p. 78) deu fim à iniciativa de tornar-se pesquisador/professor da Sorbonne: "No fim desse estimulante período de descoberta, fui mais uma vez reprovado no exame oral do concurso. Dessa vez, não recomecei".

Após o desapontamento com a última reprovação, ocorrida em 1941, tornou-se professor durante um curto espaço de tempo de um liceu francês. No entanto, após desavenças de toda ordem com o diretor da escola "Ah, não nos entendíamos nessa escola!" (Ariès, 1994, p. 80), rumou para o referido Instituto de Pesquisa de frutas tropicais, local onde permaneceria por décadas.

Contraditoriamente, ao distanciar-se da Sorbonne ou das salas de aula de todos os níveis, e ao encerrar oficialmente seus esforços para tornar-se um historiador profissional, Ariès iniciaria a produção de um instigante conjunto de pesquisas que causou, inicialmente de maneira discreta, e posteriormente de forma retumbante, verdadeiro fascínio nas Ciências Humanas (e não apenas entre os historiadores) do século XX.

Dentre as primeiras obras, destacam-se *Histoire des populations françaises et de leur attitudes devant la vie depuis le XVIII siécle* (História das populações francesas e de suas atitudes diante da vida desde o século XVIII). Paris: Self, 1948 e *Le temps de l'histoire* (O tempo da História): Ed. Du Rocher, 1951. Os dois livros obtiveram sucesso "clandestino", segundo Ariès, tendo sido, inicialmente, ignorados pelos historiadores e apreciados pelos geógrafos.

---

influente revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, hoje conhecida como *Annales. Histoire, Sciences Sociales.* Historiadores de várias gerações participaram ativamente da revista, dentre os quais se destacaram Fernand Braudel, Jaques Le Goff, George Duby e Roger Chartier, entre outros. Os historiadores dos *Annales* propugnavam a ampliação do campo da História para além do estudo dos eventos políticos. Estimulavam o diálogo com outros campos de saber, tais como a Geografia, a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Análise do Discurso, a Psicanálise, a Filosofia etc. Procuraram substituir uma história que apenas relatava um acontecimento do passado por uma história que problematizasse questões do presente. A história seria, conforme defendido nos *Annales*, uma resposta do passado às questões do presente.

No entanto, sem dúvida o clássico *L'Enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime* (A criança e a vida familiar sob o Antigo Regime), publicado pela primeira vez na França pela Editions Plon, em 1960, e originalmente editado no Brasil pela Editora Jorge Zahar, em 1978, sob o título de *História social da criança e da família,* iria alterar definitivamente o conhecimento dos outros sobre o "comerciante de bananas". E o que é realmente importante: o nosso próprio saber sobre a história das crianças.

Conforme relato do autor, os colegas de ofício foram apreciando sua obra vagarosamente, "pouco a pouco", "aqui e ali". Assim, mesmo não possuindo um vínculo institucional com qualquer universidade europeia, passou a ser convidado para proferir palestras no Centro Nacional de Pesquisa Científica por Henri Lefebvre e para participar de seminários em Aix-en-Provence a convite de Pierre Guiral. Lá conviveu com Michel Vovelle, Philippe Joutard e Paul Veyne.

Vale destacar que, em 1980, já em idade avançada, ele aceitou o convite para entrar na prestigiadíssima EHESS (École des Hautes Études en Sciences Sociales), instituição interdisciplinar francesa reconhecida pela excelência de seus pesquisadores, dentre os quais se destacam Lucien Febvre, Fernand Braudel, François Furet e outros. O antigo caminho da docência e da pesquisa institucionalizada, encerrado por ele ainda na juventude, reiniciava-se em outra época da vida: a velhice.

Uma pena Ariès não ter vivido muito mais tempo para usufruir de sua nova condição: a de um dos historiadores mais respeitados e influentes do século XX. Ele morreria em 1984, envolto pela consagração internacional, pelo reconhecimento dos pares – os historiadores, "esses animais bizarros" (Ariès, 1994, p.136) –, pelos convites incessantes para entrevistas, palestras, bancas e publicações, e em meio ao convívio, sempre acalentado, com estudantes de história de todos os níveis.[8]

Tudo o mais é legado.

---

[8] Nesse período, Philippe Ariès organizou e dirigiu, juntamente com o colega medievalista George Duby, a famosa coleção *Histoire de la vie privée* (História da Vida Privada), lançada na França pela Editions du Seuil em 1986 (dois anos após a morte do autor), e no Brasil pela Cia das Letras, em 1991.

A obra

Uma das características mais significativas dos trabalhos dos historiadores da segunda metade do século XX, dentre os quais se destaca a obra de Philippe Ariès, é o questionamento constante sobre a construção das maneiras de pensar e agir do homem comum ao longo do tempo e, em especial, nos dias atuais. Por que amamos ou odiamos desta e não daquela maneira? De que forma lidamos com a passagem do tempo e com a proximidade da morte? O que o uso de determinadas roupas, palavras e adornos revela sobre os desejos e a maneira de enxergar o mundo de uma dada classe social?

Em que momento tomar banho e comer à mesa, utilizando garfo e faca, tornaram-se sinônimos de boa educação? Por que as casas são como são? E as escolas? E os professores, sempre foram assim? O que significam os rituais de intimidade que acreditamos serem naturais, tais como utilizar o vaso sanitário individualmente, escovar os dentes e pentear os cabelos? E o hábito disseminado de observar a nós mesmos diariamente diante do espelho, examinando cabelos, poros, rugas, unhas, contornos do corpo? Como e por que os homens do passado brincavam, se medicavam, se lavavam, amavam, choravam e comiam de determinada maneira? Como viviam antigamente e como vivem hoje?

Ariès dizia caminhar pelas ruas parisienses excitando constantemente sua curiosidade sobre o presente/passado das pessoas e lugares ao se perguntar: "por que tal ou tal coisa?" Era com base nessa curiosidade sobre o momento presente que ele se voltava para o passado, tentando encontrar respostas plausíveis para as maneiras de ser e de sentir do homem contemporâneo.

Foi assim que o autor procedeu em relação à criança, à escola e à família no clássico *História social da criança e da família*, livro que demorou mais de dez anos para ser escrito.[9] A obra, dividida em

[9] Infelizmente, a edição disponível atualmente no mercado editorial brasileiro, da editora LTC, eliminou grande parte do capítulo 2, *A vida escolástica*. Dele

três grandes capítulos (*O sentimento da infância*, *A vida escolástica*, *A família*), defende algumas teses (algumas posteriormente relativizadas) que iriam modificar radicalmente o nosso conhecimento sobre a criança e a família ocidentais.

Para comprová-las, utilizou de forma magistral grande variedade de documentos produzidos na Idade Média (séculos V-XV) e na Idade Moderna (séculos XV-XVIII), sobretudo quadros e gravuras desse último período. Perscrutou também tapeçarias, tratados de moral e civilidade, diários, cartas, biografias de reis e de santos, testamentos, contos e muitas outras fontes.[10]

Em suas teses, o autor diagnostica que se as relações entre adultos e crianças são construções humanas, e não dados da natureza, elas nem sempre foram como hoje são. Tais relações variaram conforme o período histórico e o espaço geográfico em que se desenvolveram.

As análises empreendidas por Ariès buscando identificar as mutações ocorridas na convivência dos mais jovens com os mais velhos ao longo da Idade Moderna tornaram-se exemplares. Elas passam pela análise do compartilhamento (Idade Média) e posterior distinção (Idade Moderna) das vestimentas, dos jogos, das brincadeiras e dos rituais de sociabilidade comungados entre uns e outros.

A própria subjetividade dos mais velhos em relação à infância – esse período da vida hipoteticamente tão singular e tão diferente da maturidade – é uma construção sociocultural de longuíssima duração, que começou a ser gestada no século XVI europeu para se enraizar definitivamente na sensibilidade do homem ocidental nos séculos subsequentes (XVII, XVIII e XIX), ao longo da Idade Moderna.

---

foram conservadas apenas as conclusões dos sete tópicos abordados por Ariès a respeito da história da educação. A passagem "Do externato ao internato" foi totalmente abolida.

[10] Ariès credita à influência conjugal a utilização da arte em suas pesquisas. Sua esposa havia estudado História da Arte e o estimulou na descoberta de parte significativa dos quadros e gravuras que utilizou na escrita da *História social da criança e da família*. Parte dessas gravuras se encontra na Biblioteca Nacional de Paris (Ariès, 1994).

Ou seja, a maneira como os adultos "olham" para as crianças, reconhecendo-as como indivíduos diferentes de si, tal qual fazemos hoje, nem sempre existiu. Aliás, o fato de notar a criança era algo extremamente significativo para o autor. Era sinal de que uma transformação histórica se operava lentamente, pois, com esse "olhar", ela saía de uma espécie de obscuridade e se tornava "visível" socialmente.

Salienta-se que o ponto de partida dos estudos de Ariès foi a Idade Média (séculos V-XV), um período em que "o sentimento de infância não existia" (Ariès, 1981, p. 99).

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (Ariès, 1981, p. 97).

É importante destacar que os estudos que surgiram com base nas pesquisas seminais do mestre francês, como os empreendidos por Jean-Louis Flandrin (1976, 1983) e Natalie Zemon Davis (1975) nos anos de 1970 e 1980, redimensionaram essa afirmação. Confirmou-se que sentimentos de interesse e indiferença em relação às crianças são coexistentes e passíveis de serem investigados em todos os períodos da história humana, inclusive na Idade Média ou muito antes disso. O mesmo constatou Jacques Gélis (1992, p. 328) em texto publicado na *História da vida privada*, obra dedicada "em memória" e "amizade" a Ariès:

> O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que

> nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula [...]. (Gélis, 1992, p. 328).

Se a afirmação de Ariès de que na Idade Média não existia o sentimento de infância é hoje algo superado, sem dúvida que a tese segundo a qual foi justamente na Idade Moderna que tal sentimento foi absolutamente recodificado, transformando-se naquilo que hoje reconhecemos como o *nosso sentimento,* é evidência mais do que aceita.

Um sentimento tido pelo senso comum contemporâneo como algo inteiramente natural – como o movimento involuntário de piscar os olhos, por exemplo – é, na verdade, pura construção humana, uma construção que se disseminou de maneira heterogênea e desigual por diferentes países e classes sociais desde a Idade Moderna até os dias atuais.

Destaque-se, ainda, segundo Ariès, que o sentimento de infância é diferente da afeição ou do mimo (chamado por ele de paparicação). Na verdade, tal sentimento se caracteriza pela certeza dos adultos de que a infância é um tempo de vida especial, único, distinto, particular – e que, justamente por isso, necessita ser preservado do mundo dos mais velhos. Assim, durante esse tempo de salvaguarda, a criança deve ser amada em sua singularidade, cultivada em suas potencialidades, educada em sua inocência e pureza e, finalmente, disciplinada em seus instintos.

É justamente ela quem dará sequência não só ao patrimônio econômico ou à linhagem de uma grande família, como aquelas que existiam no passado medieval europeu, como também continuará a história afetiva de um grupo cada vez mais voltado para si, para a intimidade do lar, para as afeições recíprocas e também para as alegrias e agruras do ambiente doméstico.

Daí resulta outra tese fundamental defendida por Ariès. Concomitantemente à radical transformação na sensibilidade dos adultos em relação à infância ocorrida na Idade Moderna, operou-se idêntica mutação em relação à família – e ao sentimento que

temos em relação a ela: "Daí em diante, a família não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção" (Ariès, 1981, p. 152).

As interpretações do autor sobre as transformações ocorridas na simbologia relacionada à família, sobretudo na iconografia europeia, hoje são icônicas e se ancoram na análise das representações existentes em quadros e gravuras das refeições conjuntas com pais e crianças sentados à mesa, nas imagens recorrentes de uma "boa morte", ou seja, do falecimento do indivíduo em torno dos entes queridos, na temática cada vez mais humanizada do parto, na constante exaltação da sagrada família cristã, representada por José, Maria, o menino Jesus e outras imagens.

Conforme indica o autor, estamos diante de uma nova configuração social e simbólica, que se origina e se consolida na modernidade, e que passa a ocupar um lugar distintivo e solenizado até então desconhecido. Emergem os núcleos pouco numerosos – se comparados aos que existiam no medievo – inicialmente nas cidades e entre os mais ricos, e posteriormente nos campos e entre os mais pobres. Eles são estruturados em torno de um centro afetivo composto quase que exclusivamente pela mãe, pelo pai e pelos filhos: a família nuclear.

> Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa mais bem defendida contra os intrusos e mais bem preparada para a intimidade. Essa nova organização do espaço privado havia sido obtida através da independência dos cômodos, que se comunicavam por meio de um corredor (em lugar de se abrirem um para o outro) e de sua especialização funcional (sala de visitas, sala de jantar, quarto de dormir etc.). (Ariès, 1981, p. 19).

É importante destacar que a consagração da intimidade conjugal e a valorização moral do amor e do respeito entre pais e filhos

são construções culturais que surgem simultaneamente à edificação do sentimento de infância. Aliás, conforme demonstrou Ariès, o interesse pela infância é uma expressão desse sentimento mais geral, que é o sentimento de família.

De um modelo mais aberto, existente na Idade Média, em que a criança aprendia as coisas da vida de forma comunitária, não apenas com os pais, mas também com os avós, os tios e os vizinhos em geral, passou-se para outro modelo muito mais fechado e privatizado, erigido num mundo da "afeição necessária" entre pais e filhos, conforme nominou Ariès. Um mundo em que a própria convivência dentro do núcleo familiar altera-se radicalmente, passando a corresponder

> a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume, e o gênero de vida. As promiscuidades impostas pela antiga sociabilidade lhes repugnam. (Ariès, 1981, p. 195).

Desse modo, em um movimento de longuíssima duração, alteram-se tanto a sensibilidade das pessoas em relação à criança quanto em relação à família.

Nesse processo de mudança lenta, heterogênea e não linear, assim como são os profundos movimentos de transformação cultural observados nas sociedades humanas, sem dúvida a escolarização das crianças ocupou um lugar de fundamental importância.

Para o autor, uma das provas inequívocas da emergência de um novo sentimento de infância na Idade Moderna foi justamente a importância que os adultos passaram a atribuir à educação formal dos pequenos. Naquela época, o reconhecimento social e simbólico da escola como o espaço vital de preparação dos indivíduos para o porvir foi adquirindo mais e mais força e legitimidade. Até chegar, em última instância, aos dias atuais, em que direitos constitucionais asseguram às crianças e jovens, nas democracias contemporâneas, o acesso irrestrito à escola.

> A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. (Ariès, 1981, p. 10).

Destaca-se, ainda, que a escola assume uma configuração na Idade Moderna até então inexistente, e que, para nós, parece ter existido desde tempos imemoriais, tamanha a naturalização pela qual essa instituição passou ao longo dos últimos séculos. Interessante notar como a escola usufrui, na contemporaneidade, de uma espécie de autoridade histórica absoluta.

Além de ter se tornado o local prioritário para o cumprimento daquilo que Ariès chamou de "quarentena", ou seja, da preparação das crianças para adentrarem futuramente no mundo dos adultos, ela transformou-se, concomitantemente, no lugar privilegiado para a aprendizagem não apenas de diversos saberes, mas também, e principalmente, de determinados comportamentos. "A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto" (Ariès, 1981, p. 159).

Assim, vislumbramos, por intermédio dos caminhos trilhados pelo autor, a emergência de um lugar consagrado tanto à preservação quanto à preparação da infância para o devir. Um local de passagem necessária. Diferente do que acontecia na Idade Média – tempo em que o aprendizado das coisas da vida era vivenciado pelas crianças coletivamente em meio a uma sociabilidade que não levava muito em conta a faixa etária do indivíduo –, na Idade Moderna, elas passam a serem vistas como adultos em gestação, devendo preparar-se na escola antes de adentrar o mundo dos adultos.

Essa percepção da escola como espaço de gestação da criança para o futuro colaborou, inclusive, para o prolongamento da duração

da infância, visto que a permanência dos pequenos por mais tempo na instituição durante um ciclo longo de aprendizagens assegurou a dilatação da "quarentena".

A escola moderna, por sua vez, instituição absolutamente inédita, herdou antigas práticas disciplinares cristãs (católicas e protestantes) e, justamente por isso, foi erigida em torno de uma lógica meticulosamente racionalizada e disciplinar. Importa destacar que a nova disciplina escolar, constante e orgânica, não se restringiu apenas a uma eficiente vigilância interna sobre os alunos (aferição do rendimento e aprendizado de cada um, separação das classes conforme a idade, graduação do conteúdo ensinado, inculcação de determinados valores morais e comportamentos), mas estendeu sua influência também para a família dos estudantes, que passaram, paulatinamente, a confiar à nova instituição a educação de seus filhos e, por que não dizer, a sua própria.

O processo de legitimação inconteste da instituição escolar como um ambiente definitivamente necessário para o desenvolvimento psicológico, intelectual, físico, moral e social da criança – assim como a inegável consagração pública pela qual essa instituição passou ao longo dos últimos séculos – se deu, como pioneiramente demonstrou Philippe Ariès, no mesmo vórtice de transformações ocorridas na modernidade.[11]

Ressonância

É justo qualificar a obra de Philippe Ariès como fonte de renovada inspiração para as sucessivas gerações de pesquisadores que buscaram, desde os anos de 1960, desnaturalizar (ou historicizar, como diriam os profissionais da História) as relações entre a criança, a escola, a família e o mundo social.

Evidente que muitas de suas hipóteses foram revistas nas

---

[11] Destaque-se que Ariès demonstrou o quanto a legitimação da escola como espaço ideal destinado à educação das crianças se deu de maneira conflituosa ao longo da Idade Moderna.

últimas décadas, por ele mesmo ou por outros pesquisadores. A boa ciência caminha por trilhas de constantes revisões e questionamentos, e não pelos atalhos aparentemente seguros dos dogmas.

Esse é o caso, por exemplo, da já comentada tese sobre a inexistência do sentimento de infância na Idade Média, ideia que ainda hoje reverbera – em função de leituras apressadas da obra do mestre francês – com grande força pelas salas de aula brasileiras. O próprio Ariès alertou, ainda nos anos 1970, que seria melhor falar em recodificação de um sentimento existente desde os primeiros registros da história humana e não em invenção de algo completamente novo.

> J.L. Flandrin criticou uma preocupação muito grande, "obsessiva", de minha parte, com o problema da origem, que me leva a denunciar uma inovação absoluta onde haveria antes uma mudança de natureza. A crítica é justa. Este é um defeito que dificilmente pode ser evitado quando se procede por via regressiva, como sempre faço em minhas pesquisas. Ele introduz de uma forma demasiado ingênua o sentido da mudança, que, na realidade, não é uma inovação absoluta, e sim, na maioria dos casos, uma recodificação. (Ariès, 1981, p. 13).

Há que se considerar, todavia, o momento em que Ariès escrevia a *História social da criança e da família*, os anos de 1950. Naquele tempo, parte significativa dos historiadores franceses buscava dar explicações generalizantes, abrangentes e de longuíssima duração para os fenômenos sociais. Eles tentavam, sobretudo, esmiuçar as origens e continuidades desses fenômenos ao longo dos séculos, seguindo a fiel busca dos historiadores dos *Annales* por uma história total (Prost, 2008).

Não é por acaso que a obra em questão procura avançar além da Idade Média, passar pela Idade Moderna e chegar até os dias atuais – e vice-versa. Não é por acaso, também, que uma pesquisa desse fôlego tenha sido gestada ao longo de tantos anos.

> A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início. (Ariès, 1981, p. 22).

Esse tipo de explicação, que abarca grandes períodos históricos (Idade Média e Idade Moderna) ou todo um continente (Europa), corre o risco de deixar escapar os detalhes e as particularidades locais. No caso de *História social da criança e da família*, por exemplo, estudos posteriores demonstraram a ocorrência de um sentimento de infância na Itália bastante diferente, em termos cronológicos, do da França de Ariès. Isso já havia sido, aliás, diagnosticado pelo próprio autor nas edições subsequentes de sua obra.

Destaque-se, ainda, que a tese original de que o sentimento de infância que hoje reconhecemos como nosso desenvolveu-se primeiramente entre os grupos europeus privilegiados socialmente (nobreza e burguesia) para depois se disseminar entre as classes populares deve-se muito aos documentos com os quais esse historiador trabalhou. Boa parte deles, produzidos *pelos* grupos privilegiados e *para* os grupos privilegiados (obras de arte, diários, gravuras, tratados de civilidade etc.), falam sobre a infância das crianças ricas.

Conforme indicou Moysés Kuhlmann (1998), um dos precursores do estudo das crianças no Brasil, quem sabe se Ariès tivesse se debruçado com o mesmo afinco sobre fontes que contam a história das famílias pobres, as conclusões a respeito da direção tomada pelo sentimento de infância (dos ricos para os pobres) não fossem tão unidirecionais. Mas aí teríamos *outro* trabalho, que não mais o *História social*.

Vale destacar, porém, juntamente com o historiador brasileiro,

que a busca de documentos que contêm a história das crianças pobres, em geral é um desafio constante para pesquisadores de todos os países, não apenas os do continente europeu, simplesmente porque os ricos tiveram muito mais condições para falar de si do que os menos favorecidos ao longo da história humana. A começar pelo acesso à leitura e à escrita.

No caso nacional, Mary Del Priore acertadamente observou, na apresentação da coletânea *História das crianças no Brasil*, que o pioneirismo de Ariès deve nos servir como inspiração, e não como bússola. Segundo a autora, "as teses de Ariès instigam o historiador brasileiro a procurar suas próprias repostas" (Priore, 2006, p. 10).

De acordo com a autora, as respostas locais devem levar em conta que a massificação da escolarização das crianças – fato que contribuiu decisivamente para a emergência do sentimento de infância na Europa, conforme comprovou o autor francês – deu-se, no Brasil, numa dinâmica muito diferente daquela ocorrida no velho continente. São realidades distintas e, por vezes, incomparáveis.

Além disso, a própria emergência da família nuclear burguesa no Brasil, com seus rituais de privacidade, afeto e intimidade, ocorreu em um tempo (e de modo) muito diferente do europeu. Nosso país, de longa tradição escravista e com uma industrialização lenta, adaptou-se de maneira própria ao capitalismo tardio implantado por aqui. Segundo Priore,

> Quanto à evolução da intimidade, sabemos que ela sempre foi precária entre nós. Os lares monoparentais, a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica – exemplificada nos espaços onde se misturavam indistintamente crianças e adultos de todas as condições –, a presença de escravos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços no século XIX e de favelas no XX, são fatores que alteravam a noção que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, da privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista. (Priore, 2006, p. 11).

Não obstante, é preciso nos lembrarmos de uma similaridade entre o século XVI europeu e o século XVI brasileiro no tocante à ação dos jesuítas. Quando estes aqui chegaram, fundando os primeiros colégios e aldeamentos para a catequização dos índios, o fizeram sob a influência direta desse sentimento moderno de infância que então desabrochava na Europa (Priore, 1991). Quanto desse sentimento teria se enraizado na cultura colonial brasileira?

É preciso relembrar, também, que os trabalhos publicados nas últimas décadas, tanto na América Latina quanto na Europa ou nos Estados Unidos, têm buscado sublinhar, com especial atenção, as inegáveis desigualdades simbólicas decorrentes das diferenças sociais, étnicas, sexuais, etárias e educacionais determinadas pelo grupo social do qual a criança – esse sujeito biológico e concreto – faz parte. Não apenas no passado, mas também nos dias de hoje.

A esse respeito, Donzelot (1986), Perrot (1992), Kuhlmann (1998, 2000) e muitos outros demonstraram que, desde o século XIX, podemos apreender dois tipos básicos de representação da infância no mundo ocidental: de um lado, a infância burguesa idealizada, de outro, a infância pobre, tida como potencialmente perigosa e sobre a qual se deve redobrar a vigilância. Enquanto aquelas oriundas de determinados grupos sociais e econômicos são representadas como "puras", "inocentes", "graciosas" etc., as outras, procedentes das classes menos favorecidas, foram, e ainda são, vistas como "perigosas", como "moleques" ou como "menores".

A esse respeito, ao falar sobre a história da educação francesa, Ariès nos revela um dado importante que talvez esteja na origem dessa distinção na simbologia da infância rica ou pobre: houve um tempo em que a escolarização de uns e de outros, de nobres ou de artesãos, dava-se numa escola única.

Foi somente a partir do século XVIII que essa "escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)" (Ariès, 1981, p. 128).

Isso se deu em função do aumento da escolarização (da quarentena) que, naturalmente, afastava os mais pobres do secundário, mas aconteceu, também, como consequência do receio compartilhado pelas elites intelectuais francesas de falta generalizada de mão de obra, caso todos seguissem o ciclo completo de escolarização, independentemente da origem social. Finalmente, decorreu das propostas iluministas para a educação. Aos ricos, o privilégio de um ensino longo e clássico. Aos pobres, um ensino inferior e técnico (Boto, 1990, 1996).

Ressalte-se que Ariès levanta a questão, posteriormente respondida por outros pesquisadores, se no século XIX não teria havido verdadeira regressão no sentimento de infância em função da demanda de mão de obra infantil na indústria têxtil. Crítico da sociedade contemporânea, ele afirma que

> O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo. Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia. (Ariès, 1981, p. 129).

Para contar a história daqueles que ficaram duplamente sem voz (por serem crianças e por serem pobres), a história da assistência à infância tem se mostrado um terreno fértil, conforme indicaram Kuhlmann (1998) e Freitas (2001). Por outro lado, inúmeros trabalhos vêm perscrutando as representações da infância no discurso pedagógico, desde os moralistas do século XVI, XVII e XVIII até os educadores dos séculos XIX e XX (Boto, 1990).

Resta o fato de que a obra de Philippe Ariès é incontornável. Quer seja para compreendermos mais e melhor a história da família e da criança no ocidente, quer seja para entendermos o que vem sendo

feito com base em suas teses. Ao nos aproximarmos da *História social da criança e da família* temos, ainda, a chance de conhecer um estilo único, vigoroso, denso e erudito de escrever história. A história escrita não apenas com método e rigor, mas, sobretudo, a história narrada com alegria e paixão.

Se os clássicos são, conforme classificou Italo Calvino (1993), livros que nunca terminaram de dizer aquilo que tinham para dizer, obras que quanto mais pensamos conhecer por "ouvir dizer" sinceramente nos surpreendem quando as encontramos, escritos que são lidos muito mais por amor do que por respeito ou dever, resta-nos simplesmente aceitar o convite para ler ou reler originalmente a obra de Ariès e concordar com o ensaísta italiano, para quem a relação estabelecida entre um clássico e o seu leitor prescinde da fala de intermediários – talvez até mesmo das considerações feitas neste texto.

> A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível a bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. (Calvino, 1993, p. 12).

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARIÈS, Philippe. *Um historiador diletante*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BOTO, Carlota. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. 1990. 435 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1990.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Sé-

culo das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CAMPOS, Raquel Discini. *Mulheres e crianças na imprensa paulista*: educação e história. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

DAVIS, Natalie Zemon. *Society and Culture in Early Modern France*: eight essays. Stanford, California: Stanford University Press, 1975.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias.* Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FLANDRIN, Jean Louis. Familles. *Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne societé*. Paris: Hachette, 1976.

FLANDRIN, Jean Louis. *Un temps pour embrasser*: aux origines de la morale sexuelle occidentale (VIe-XIe siecle). Paris: Editions du Seuil, 1983.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2001.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. (Orgs). *História da vida privada*: da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

GROS, Guillaume. Phillipe Ariès, entre traditionalisme et mentalities. Itinéraire d'un précurseur. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2006, p. 121-140.

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções (1789-1848).* São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios (1875-1914).* São Paulo: Paz e Terra, 2009.

KUHLMANN, Moysés. *Infância e educação:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. *Philippe Ariès*: un historien en reaction. Le Figaro, Critique littéraire. Paris, 22 mai 1997.

PERROT, Michelle. Os atores. In: PERROT, Michelle (Org.). *História da Vida Privada*, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1991.

PRIORE, Mary. Apresentação. In: PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006.

PROST, A. *Doze lições sobre a história.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Enrique Dussel e a pedagogia latino-americana

Daniel Pansarelli

Introdução

Os anos 1960 e 1970 se caracterizaram, na América Latina, por uma ampla presença de sucessivos governos ditatoriais em diversos países. No contexto da Guerra Fria, a busca das duas grandes potências – União Soviética e Estados Unidos – por ampliar sua presença territorial no mundo por meio da *conquista* de países aliados não poupou as nações latino-americanas: elas eram estratégicas, dentre outros motivos, pela proximidade geográfica com os EUA, significando ponto privilegiado de ataque ou de defesa em incursões militares. A presença do modelo socialista em Cuba era franca ameaça aos estadunidenses, que procuraram garantir que não haveria outros espaços para a invasão soviética no continente americano. Subsidiaram em diversos países ditaduras militares de perfil político conservador, a exemplo da que se instalou no Brasil em abril de 1964. Tais ditaduras, por seu turno, ocasionaram o surgimento e a consolidação de movimentos intelectuais e políticos de libertação nacional que se colocavam contra o modelo político-econômico capitalista, bandeira ideológica estadunidense, e em defesa das parcelas mais oprimidas da população. Suas expressões mais difundidas talvez sejam a *Pedagogia do oprimido* e a *Teologia da Libertação*.

Enrique Dussel, que nasceu em Mendoza, Argentina, na véspera do Natal de 1934, iniciava sua carreira docente enquanto as ditaduras latino-americanas se instalavam. Recebeu forte influência católica desde a juventude, tendo participado ativamente de movimentos sociais ligados à igreja. Formou-se em Filosofia (1957) e em Teologia (1965) – como leigo católico, nunca seguiu carreira religiosa, embora tenha se dedicado e ainda se dedique à história da igreja. De família consideravelmente humilde, teve parte de sua formação financiada por instituições religiosas. Doutorou-se em Filosofia (1959) e em História (1967), mas ao longo do período de estudos na Europa suspendeu temporariamente suas atividades acadêmicas para viver como peregrino semita. Trabalhou como pescador e como carpinteiro em regiões que foram palco das narrativas do Novo Testamento. Teve contato com outras culturas do Oriente Médio, o que certamente marcou sua produção intelectual: passou a perceber que aquilo que normalmente é chamado de *história das ideias* é, na verdade, apenas a *história das ideias hegemônicas ocidentais*. Percebeu que existiam outras possibilidades de conhecimento e de interpretação da realidade, as quais passou a explorar em sua carreira. Embora o autor sempre tenha claramente separado sua obra *filosófica* de sua obra no campo da *história da igreja*, é impossível negar que ambas são motivadas por seus valores religiosos, cristãos[1].

O início de sua carreira como professor de Filosofia, ensinando Ética na Universidade Nacional de Cuyo, Argentina, foi marcado por uma forte influência do alemão Martin Heidegger, um dos mais relevantes filósofos do século XX[2]. De Heidegger, Dussel apropriou-se, dentre outras coisas, da concepção de ser humano, de sujeito como ser sempre *inacabado*, em constante e interminável processo de construção de si. De fato, tratava-se de uma forma de compreensão do ser humano

---

[1] Diversas obras do autor estão disponíveis em seu website: ENRIQUE DUSSEL. 2018. Disponível em: <http://www.enriquedussel.com/obras.html>. Acesso em: 17 jul. 2018.

[2] Os elementos da biografia acadêmica de Dussel são livremente extraídos de sua obra *Autopercepção intelectual de um processo histórico* (1998).

que era bastante condizente com a ampla diversidade cultural com a qual Dussel se deparara em suas peregrinações pelo Oriente. As formas tão distintas de valores sociais, de normas políticas e de modos de ser (*ethos*) não permitiam compreender o ser humano tão somente como um *animal racional*. A perspectiva heideggeriana permitia compreender que cada sujeito se forma a si mesmo em um processo de diálogo com o mundo; passando pelas experiências de sua vida, interpretando-as e sentindo-as da forma particular como as vivencia, o sujeito constrói, ao mesmo tempo, o mundo e a si mesmo. Assim, compreende-se que não há um modelo ou um ideal de ser humano, mas, em lugar disso, existem pessoas, cada uma das quais com sua trajetória, sua forma de compreender a realidade e de compreender-se como ser-no-mundo. Experiências diferentes geram manifestações ético-culturais diferentes, permitindo assim assimilar as disparidades entre culturas ocidentais e orientais, bem como as multiplicidades de culturas inerentes a cada grande sistema.

Tomar o ser humano como um ser-no-mundo é entendê-lo como um ser que só existe da maneira que existe porque se relaciona de sua própria forma, peculiar, com o mundo em que vive. E é por meio de seus sentidos que percebe o mundo e que com ele interage. Há, assim, um limite imposto à construção que o sujeito pode fazer de si mesmo: o limite dos seus sentidos. Trata-se de um sujeito aberto a possibilidades, dado que pode "trans-formar-se" de múltiplas maneiras, uma vez que lhe é facultado relacionar-se com aspectos diferentes das realidades culturais existentes no mundo; mas trata-se, ao mesmo tempo, de um sujeito *isolado*, ensimesmado, porque ele só pode ter acesso a essa realidade com base em sua própria percepção, da forma como ele, o próprio sujeito, a percebe. O limite de sua potencialidade subjetiva é o limite de sua capacidade de percepção da realidade, problema que se agrava quando Heidegger considera a divisão entre *ser* (dimensão mais profunda, propriamente ontológica) e *ente* (aspectos aparentes do ser):

> Todo ente é no ser. Dito mais precisamente: o ser é o ente. Nessa locução o 'é' traz uma carga transitiva e designa algo assim como 'recolhe'. O ser recolhe o ente pelo fato de que é o ente [...]
> Todo ente é no ser.
> Ouvir tal coisa soa de modo trivial em nosso ouvido, quando não de modo ofensivo. Pois pelo fato de o ente ter seu lugar no ser, ninguém precisa preocupar-se. Todo mundo sabe: ente é aquilo que é. Qual outra solução para o ente a não ser esta: ser? (Heidegger, 1979, p. 17-8)

Posta a questão nesses termos, o pensamento heideggeriano levará a concluir que: (1) o único *ser* a que tenho acesso sou eu mesmo; de todos os demais seres, sejam eles objetos ou pessoas, eu só consigo acessar aquilo que é aparente e perceptível, ou seja, o *ente*; (2) há sempre uma prioridade do ser sobre o ente, pois o ser (eu) é quem dá significado para os entes (coisas ou pessoas) a quem acessar. Atribuir valor ou significado a um objeto não depende do objeto, mas do sujeito que lhe valora ou significa. Da mesma forma, atribuir um determinado significado ao que outra pessoa (um ente, para mim) expressa não depende da intenção daquela pessoa, uma vez que é inacessível; depende unicamente, portanto, da forma como eu (ser) compreendo e significo o que ela disse ou fez.

Embora sob perspectiva teórica o pensamento heideggeriano se apresentasse como profundamente instigante a Dussel, o filósofo latino-americano foi, aos poucos, sendo confrontado por seus interlocutores acadêmicos e religiosos. O modelo de isolamento do ser a que Heidegger conduzia parecia um fundamento teórico inadequado para o momento histórico em que vivia, momento de *união* de diversos setores da sociedade contra os governos autoritários, ditatoriais, que se espalhavam pela América Latina. Havia, assim, uma espécie de contradição entre o fundamento teórico eleito por Dussel para seus estudos e sua militância acadêmica e política, preocupada com a construção de uma ética que não fosse opressora das vítimas dos sistemas políticos.

Foi a descoberta da obra de Emmanuel Lévinas que impulsionou, sob a perspectiva teórica, a superação procedida por Dussel em relação aos limites impostos pelo modelo heideggeriano de compreensão do ser humano. Ele relata com precisão esse momento em sua autobiografia:

> quando, em um grupo de filósofos descobrimos a obra de Emmanuel Lévinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'Extériorité*, minha ética ontológica se transformou em *Para uma ética da libertação latino-americana*; a mudança se situa exatamente entre o capítulo 2 e o 3. Nos dois primeiros capítulos vinha expondo uma ética ontológica (inspirada em Heidegger, Aristóteles, etc.), a 'via curta' de Ricoeur. O capítulo 3 se intitula: 'A exterioridade metafísica do Outro'. (Dussel, 1998, p. 20).

A obra de Lévinas, *Totalidade e infinito*, foi uma importante chave que permitiu ao filósofo latino-americano conjugar dois elementos que se tornariam fundamentais para sua própria filosofia, a saber: (1) manter a singularidade na compreensão do ser humano como ser-no-mundo, compreendendo-o como constantemente em formação, a exemplo de Heidegger; mas (2) incorporar em sua compreensão a noção lévinasiana de *alteridade*, isto é, assumir que o sujeito como ser-no-mundo estará sempre limitado aos pobres horizontes de sua própria percepção do mundo, restando-lhe como alternativa manter-se constantemente em vigília acerca da compreensão dos outros (outras pessoas) como realmente Outros, e não como simples "outros-significados-pela-minha-interpretação". Reconhecer o outro como Outro, e não como mero *ente* do meu *ser*, é o caminho apontado por Lévinas para a superação dos limites do *ser*. Uma vez que o outro tem uma percepção de mundo que é distinta da minha, apenas ouvindo a sua palavra, valorizando-a justamente naquilo que é destoante da minha própria forma de compreender as coisas, apenas assim será possível ultrapassar os limites estreitos de minha própria percepção. Eis o sentido principal do pensamento lévinasiano

assumido por Dussel: ao se manter confortável nos limites de seu próprio *ser*, o sujeito viverá em um regime totalitário, limitado por sua própria *totalidade*; ao colocar-se com mais humildade na relação com o outro, permitindo-se ouvi-lo naquilo que ele tem a dizer, buscando entender a palavra do outro, o sujeito abre-se para o *infinito*, pois estará diante de tantas interpretações da realidade quantas forem as pessoas com quem se dispuser a dialogar efetivamente. Não se trata, aqui, de estabelecer um diálogo do ser consigo mesmo, um monólogo em que o interlocutor ocupa apenas o papel secundário. Trata-se, isso sim, de reconhecer e valorizar aquilo que o outro diz, e que, muitas vezes, é incômodo, ofensivo, justamente porque é diferente daquilo que o próprio sujeito diria.

Esse será o conceito chave do pensamento dusseliano, a alteridade.

A analética como método

Fundando-se na ruptura ocasionada pelas teorias de Lévinas, Dussel passa a dedicar-se à construção de uma filosofia própria, condizente com a realidade sócio-histórica latino-americana. Trata-se da *filosofia da libertação*, que se encontra nos mais renomados autores europeus – Descartes, Kant, Hegel e Heidegger –, bem como em seus críticos, dentre os quais Feuerbach, Marx, Kierkegaard, Lévinas, sua pré-história. De fato, eles não poderiam constituir a base da filosofia da libertação, uma vez que são expoentes de uma tradição filosófica que gerou, dentre outros frutos, a ontologia solipsista heideggeriana. Não podem, portanto, ser base de um pensamento que se pretenda de libertação latino-americana. No caso dos primeiros, por serem eles os criadores e formadores desse pensamento ontológico excludente; no caso dos seus críticos, por não serem tão radicalmente críticos a ponto de romperem com a ontologia. Mesmo Lévinas, crítico heideggeriano, é, ainda, europeu, e não tendo vivenciado o tipo de exploração e violência presente na América Latina, não poderia ser integralmente

tomado como base para uma filosofia não europeia. É o próprio Dussel quem escreve:

> Eles são a pré-história da filosofia latino-americana e o antecedente imediato de nosso pensar latino-americano. Não podíamos contar nem com o pensar europeu preponderante (de Kant, Hegel ou Heidegger), porque nos incluem como "objeto" ou "coisa" em seu mundo; não podíamos partir daqueles que os imitaram na América Latina, porque é filosofia inautêntica. Tampouco podíamos partir dos imitadores latino-americanos dos críticos de Hegel, porque igualmente eram inautênticos. Os únicos críticos reais do pensar dominador europeu foram os autênticos críticos europeus acima nomeados, ou os movimentos históricos de libertação na América Latina, África ou Ásia. (Dussel, 1974, p. 190).

Se os grandes autores da tradição filosófica representam a pré-história da filosofia da libertação, sua história propriamente dita se inicia com o reconhecimento do papel central que a alteridade, o outro entendido como Outro, deve ocupar em uma produção intelectual como a pretendida, de caráter libertador. Trata-se de assumir como princípio fundamental o *direito de ser* dos *outros*. Busca-se, assim, eliminar a totalidade do ser, fechado em seus limites ontológicos rumo às infinitas e distintas perspectivas de compreensão (e ação na) da realidade.

Tomando o texto em que Dussel propõe o *Método para uma filosofia da libertação*, chegamos à *analética*, ao *momento analético* no irrompimento da totalidade como marco metodológico principal desse modelo filosófico. Não é por acaso que o fundamento metodológico proposto como possibilitador da superação da totalidade ontológica é expresso por um termo – analética – novo, não tradicional. Trata-se de uma concepção própria do nosso autor, de modo que fomos buscar em sua obra a definição do conceito:

> A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre

> dia-lética; tinha, porém, razão Feuerbach ao dizer que "a *verdadeira* dialética" (há, pois, uma *falsa*) parte do diálogo do outro e não do "pensador solitário consigo mesmo". A verdadeira dia-lética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento *ana-dia-lético*); enquanto a falsa, a dominadora e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: *dia*-lético. (Dussel, 1974, p. 196-7)

Defendendo que os limites da falsa dialética são os limites da totalidade ontológica, Dussel vem propor que pela superação de tal dialética por meio da analética também se pode superar a totalidade do ser rumo a outro sujeito. Exposta sinteticamente, a seguir, a reflexão do autor é de que a analética pode superar a falsa dialética e abrir espaço para a exterioridade da totalidade, isto é, para a alteridade.

Segundo o filósofo, o movimento ontológico dialético tem seu primeiro momento no caminho que leva da cotidianidade ôntica para o fundamento, ou seja, parte-se das experiências cotidianas, da realidade que vivenciamos para se construir uma regra geral, abstrata. O segundo momento é a demonstração da relação fundante do ontológico sobre o ôntico (Dussel, 1974, p. 197-198), isto é, a explicação dos fatos cotidianos em função daquela regra geral e abstrata construída. Em linguagem comum, costuma-se apresentar esse processo como aquele em que o conhecimento vai dos fatos em particular para a regra geral e, depois, do geral para o particular. Tal é o processo dialético *falso*, a ser criticado pelo nosso autor.

Há, porém, na verdadeira dialética, um terceiro momento, que é a percepção de um ente "que é irredutível a uma de-dução ou de-monstração a partir do fundamento [ontológico]: o 'rosto' ôntico do outro que, em sua visibilidade, permanece presente como trans-ontológico" (Dussel, 1974, p. 198). O rosto do outro, para Dussel, é algo que não podemos simplesmente objetivar, transformar em mero *ente* de um *ser*. Percebe-se aí um componente que compromete o modelo heideggeriano tal como tomado por Dussel no início de seus estudos.

A impossibilidade de redução do rosto ôntico ao ser ontológico,

isto é, a revelação de um ente (outro) que não pode ser reduzido ao ser (mesmo) de uma totalidade leva ao tipo de questionamento que a ontologia, em seus limites, não é capaz de responder. Põe-se, assim, em crise todo o modelo ontológico por conta de sua negatividade quanto à presença de *mais que um* ser dentro de sua totalidade: tudo deveria reduzir-se a entes significados por um ser, cuja dedução é possível com base no ser, mas o rosto ôntico do outro não é passível de dedução. Essa impossibilidade, segundo Dussel, constitui um quarto momento do movimento que agora é "ana-dia-lético", pois exige a substituição da ontologia ante sua insuficiência em atender a continuidade natural desse movimento.

Uma vez que não se mantém mais a categoria ontológica, o nível ôntico também não mais se justifica. Será, pois, redimensionado de acordo com o elemento que substituirá a ontologia no fundamento do movimento – a ética –, constituindo-se assim o quinto e último movimento do processo analético.

Sobre a importância constituída por esses dois últimos passos no complexo do movimento, afirma Dussel (1974, p. 164-165):

> O momento analético é por isso crítico e superação do método dialético negativo, não o nega, como a dialética não nega a ciência, simplesmente o assume, o completa, lhe dá seu justo e real valor [...]. É a afirmação da exterioridade: não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É a superação da totalidade desde a transcendentalidade interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar o novo, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora.

Ao procurar garantir o direito à existência de *mais que um* sujeito, incluso o respeito à sua alteridade, a analética como método

da filosofia apontará para uma dimensão relacional desse modelo de pensamento. Se a filosofia fundada na ontologia tem no ser o seu elemento basilar, a filosofia da libertação partirá, sempre, da relação intersubjetiva, e não de um ou outro sujeito isoladamente. É uma filosofia das relações. Portanto, terá na ética (e não na ontologia) seu fundamento primeiro.

Rosto e alteridade

Tendo por base Lévinas, Dussel concebeu teoricamente uma proposta filosófica que incorporou a possibilidade de os seres rumarem para além da totalidade ontológica em que estavam confinados. O princípio do irrompimento do ser em direção à alteridade se dá justamente pela presença daquele elemento (que então era) ôntico que explicitou a impotência da ontologia: trata-se do *outro*, de quem se viu o *rosto* que não pode ser reduzido a um ser ontológico, mas de quem, antes, se ouviu um grito, uma palavra que tampouco pode reduzir-se ao ser. Ainda caminhando pelos princípios da filosofia da libertação, leiamos Dussel afirmar que

> empunhando (e superando) as críticas européias a Hegel e Heidegger e, escutando a palavra pro-vocante do outro, que é o latino-americano oprimido na totalidade norte-atlântica como futuro, pode nascer a filosofia latino-americana que será, analogicamente, africana e asiática. (Dussel, 1974, p. 190).

Observa-se que, para transcender a totalidade ontológica, é necessário conhecer, ou melhor, empunhar a teoria europeia preponderante, simbolizada por Hegel e Heidegger, bem como a de seus críticos. No ato de transcendência dessa totalidade ontológica, superam-se tais teorias. Mas não está em tais teorias o princípio da filosofia da libertação; ele é apenas sua pré-história. O ponto inicial da filosofia dusseliana, de acordo com o qual todo o resto desdobrar-se-á

como pensamento de libertação, é o ato de *escutar a voz do outro*, de ouvir sua palavra. Escreve o próprio Dussel (1993, p. 141-142):

> O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça:
> – Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes.
> [...] Estamos na presença do escravo que nasceu escravo e que nem sabe que é uma pessoa. Ele simplesmente grita. O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com o seu sentido apenas por quem 'tem ouvidos para ouvir' – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que do íntimo de sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica. É a 'interpelação primitiva'.

A revelação do outro por meio do seu grito desesperado em busca de justiça, seguido de sua palavra melhor elaborada, é o momento em que se é despertado para a existência do outro, que é outro e não o mesmo ser. É o momento em que se faz presente a alteridade, justamente por ser uma palavra por intermédio da qual o outro diz, partindo de si-mesmo, que ela é uma pro-vocação ao ouvinte, o qual, impossibilitado de justificar tal palavra de outrem no interior de sua própria totalidade, busca superar seus limites ontológicos rumo ao emissor da palavra. Nessa busca, que é uma resposta à pro-vocação sofrida, o ser é obrigado a transcender sua totalidade a fim de encontrar *o que é* isso que está a gritar de mais-além. E encontra, ao transcender, não *o que*, mas *quem*. Encontra uma pessoa, um "outro como sujeito autônomo, livre e distinto (não só igual ou diferente)" (Dussel, 2002, p. 374).

Esse outro grita por estar vitimado *na* e *pela* sociedade em que vive, por ser agredido invariavelmente ao ser objetivado, entificado arbitrariamente por um ser qualquer. Quando, todavia, esse ser qualquer, provocado pelo grito do outro, rompe a sua totalidade, ele passa a estar apto a não mais objetivar. Agora, e só agora, ele pode

relacionar-se com o outro como Outro, de tal forma que para ele também o irrompimento da totalidade é a possibilidade de libertação. Trata-se, aqui, de algo bastante similar ao que defendeu Paulo Freire, ao escrever que "os oprimidos como objetos, como 'quase coisas', não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores" (Freire, 1987, p. 47); mas, coisificados, os oprimidos gritam por seu lugar no mundo, por sua condição de dignidade humana. E quando afirma que "só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para liberar a ambos [opressores e oprimidos]" (Freire, 1987, p. 31), Freire aponta para um processo de libertação similar àquele que Dussel veio a desenvolver anos depois. "É um dizer-se" (Dussel, 1974, p. 196), provocar o ser, de modo a fazer com que ele irrompa de sua totalidade possibilitando a relação entre outros e em superação à entificação dos tais outros.

Contribuições possíveis à educação: um exercício

Ao tomar a alteridade como ponto de partida e adotar a analética como método filosófico, Dussel propõe uma chave interpretativa que pode ser utilizada na busca por compreensões alternativas de quaisquer aspectos da realidade. Pode-se pensar, por exemplo, a educação como um fenômeno a ser tomado tendo por base sua alteridade. Ou, ainda, refletir sobre tal perspectiva acerca de um ou outro conteúdo curricular em particular. O próprio autor realiza um exercício que poderia ser assim compreendido por educadoras e educadores: repensar um tópico curricular da área de História, o fenômeno da Modernidade, sob a perspectiva da alteridade que marca a filosofia da libertação. A seguir, serão apresentados alguns passos de sua análise sobre o tema.

Ao iniciar sua exposição sobre a questão, Dussel (2002, p. 50) afirma que "com efeito, há dois paradigmas da Modernidade", apontando assim que introduzirá, ao lado do paradigma tradicional, uma outra hipótese de compreensão desse fenômeno. Adverte que sua empreitada

> exigirá uma nova interpretação de todo o fenômeno da Modernidade, para poder contar com momentos que *nunca estiveram incorporados à Modernidade europeia*, e que subsumindo o melhor da Modernidade europeia e norte-americana, afirmará '*desde fora*' dela mesma *componentes essenciais das próprias culturas excluídas*, para desenvolver uma nova política futura, a do século XXI. (Dussel, 2007, p. 145).

O primeiro paradigma interpretativo da Modernidade é aquele que o autor chama de europeu, ou que se desenvolve com base em um horizonte eurocêntrico. Essa forma de compreensão afirma que "o fenômeno da Modernidade é *exclusivamente* europeu; que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde, posteriormente, em todo o mundo" (Dussel, 2002, p. 50). Esse paradigma interpretativo, hegemônico – único comumente difundido, portanto, com ar de verdade incontestável – contém em si o que o autor chama de "falácia desenvolvimentista" (Dussel, 1994, p. 13), na medida em que sugere que a cultura europeia superou as demais por meio de um desenvolvimento próprio, interno, intrínseco a si mesma. Segundo essa interpretação, ter-se-iam registrado na Europa "características excepcionais *internas*, que lhe permitiram superar essencialmente por sua racionalidade a todas as outras culturas" (Dussel, 2002, p. 50).

Em sua obra *Ética da libertação*, assim sintetiza tal paradigma:

> O 'paradigma *eurocêntrico* da Modernidade' (universalmente aceito, que tem em Weber um autorizado expoente), cuja opinião é que a Europa, a partir de uma superioridade intrínseca, se expande na Idade Moderna, sobre todas as outras culturas, devido a algum tipo de superioridade (tecnológica, militar, política, econômica, religiosa etc.) acumulada na Idade Média. (Dussel, 2002, p. 621).

Essa forma de compreensão da história gerará a divisão didática dos períodos comumente encontrada nas historiografias em Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (Dussel, 2002,

p. 50-51). Sobre essa compreensão, observa-se que a ausência da centralidade europeia no largo intervalo de tempo compreendido entre Antiguidade e Modernidade, ou seja, durante a Idade Média (*the dark ages*), apresenta-se apenas como um período intermediário, algo como um *intervalo* na ordem natural do mundo.

Por seu turno, o outro paradigma interpretativo que será defendido por Dussel é apresentado pelo autor como representativo de um "horizonte mundial" (Dussel, 2002, p. 51). Esclarece o filósofo que

> o 'paradigma *mundial* da Modernidade', que propõe que a Europa, sem ter uma superioridade própria (e se a teve em algum aspecto particular não foi por causa da Modernidade), *pelo descobrimento da Ameríndia em 1492* teve um horizonte geopolítico, econômico, político e cultural que lhe deu *uma vantagem comparativa* (especificamente sobre o mundo otomano-muçulmano e chinês), a partir do qual acumulou durante os séculos XVI e XVII suficiente potencial para superar, a partir do século XVIII, agora sim, as altas culturas asiáticas. É uma *miragem eurocêntrica* 'antecipar' a evidente superioridade (especialmente tecnológica) europeia sobre as outras culturas periféricas, lograda no século XVIII, à Idade Média europeia. Superioridade teve a Europa, certamente, sobre a Ameríndia, ainda no século XV (mas não sobre o mundo otomano-muçulmano, a Índia e, sobretudo, a China). (Dussel, 2002, p. 621).

Segundo esse paradigma, a centralidade da Europa não se dá *desde sempre*, mas começa a gestar-se apenas com o "descobrimento" da América – note-se que o próprio termo "descobrimento" só faz sentido se tomado num horizonte europeu, afinal, havia no continente Ameríndio um grande número de nações indígenas que já conheciam o território. Também para os chineses o continente era conhecido, se consideradas as bem-sucedidas expedições do país oriental à costa oeste estadunidense (Dussel, 2002, p. 53). Durante toda a Idade Média

e mesmo no início da Modernidade, "a China se havia adiantado em séculos em relação à Europa, sob um ponto de vista político, comercial, tecnológico e até científico" (Dussel, 2007, p. 146). Por seu turno,

> a cultura europeia, menos desenvolvida (em comparação à islâmica, indostânica e especialmente à chinesa), separada pelo 'muro' otomano-islâmico das regiões centrais do continente asiático-afro-mediterrâneo, periférica, portanto, empreenderá um lento desenvolvimento posterior. (Dussel, 2007, p. 146).

Em oposição à ideia da centralidade natural, segundo esse paradigma interpretativo da Modernidade, o Velho Continente começa a deixar sua condição de periferia apenas com a colonização das terras por ele recém-descobertas. Começa somente nessa ocasião a sua escalada rumo ao centro, e unicamente por "ter encontrado uma *periferia mais periférica* que a si mesmo. Por meio da expropriação das riquezas encontradas, vai ampliando lentamente seu poder" (Pansarelli, 2010, p. 82), a ponto de, séculos mais tarde, iniciar a transformação dos seus próprios valores, particulares, em valores hegemônicos e globais. A conquista dessa hegemonia vem, por sua vez, representar a subsunção de toda a alteridade anteriormente vigente por um sistema único, experimentado pela primeira vez na história da humanidade. É o que Dussel vem chamar de *sistema-mundo*, caracterizado pela expressão de sua *totalidade* (dimensão totalitária) em prejuízo das alteridades.

Dois elementos devem ser observados quanto ao entendimento dusseliano acerca desse paradigma de interpretação da história. Primeiro, que "a Modernidade europeia não é um sistema *independente* autopoiético, autorreferente, mas apenas uma 'parte' do 'sistema-mundo': seu *centro*" (Dussel, 2002, p. 51), ou seja, a Europa não constituiu a si mesma como centro, nem tampouco se apresenta de maneira qualitativamente superior aos demais povos, mas tão somente ocupa um posto – central – *na mesma escala tópica* em que se encontra sua periferia. Ligada a isso, está a compreensão de que

"a Modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando" (Dussel, 2002, p. 51). Vai, aos poucos, se expandindo por meio da dominação econômica que, por sua vez, se expressa em poderio bélico e, por fim, em imposição cultural. Não há uma condição ontológica ou epistemológica de superioridade europeia, apenas uma condição política. Essa centralidade, portanto, "contém uma 'falácia reducionista'" (Dussel, 2002, p. 76, nota 3) de interpretação da realidade.

Como se pode observar, cada um dos paradigmas apontados coloca o continente americano, a América Latina em particular, em um determinado status histórico. Enquanto o paradigma eurocêntrico vai entender que a 'descoberta' da América é *resultado* do desenvolvimento autopoiético europeu, o paradigma mundial apresenta a América como *condição* para esse desenvolvimento. Esse segundo paradigma faz entender que "a Modernidade é fruto desse acontecimento, não sua causa" (Dussel, 2002, p. 51). Em ambos os casos, a "Ameríndia faz parte da 'Modernidade' desde o momento da conquista e colonização" (Dussel, 2002, p. 63), vista a identificação assumida entre europeidade e Modernidade, o que se faz valer em ambos os paradigmas: seja porque a Modernidade é o ponto de chegada do desenvolvimento europeu (paradigma eurocêntrico), seja porque é o período em que pela primeira vez a Europa se faz centro (paradigma mundial), invariavelmente Modernidade será entendida como sinônimo de europeidade, ou melhor, de eurocentralidade.

A considerar o paradigma mundial defendido por Dussel como possibilidade interpretativa de uma alteridade (América Latina) em relação ao ser sempre central das elaborações da história (Europa), a Modernidade deveria ser dividida, para seu melhor estudo e compreensão, em duas etapas. Uma "primeira modernidade, hispânica, renascentista e humanista", situada historicamente no século XVI; e outra, "a partir do século XVII, a 'segunda Modernidade' [...] desde Amsterdã, Londres ou Paris" (Dussel, 2002, p. 59), que estaria vigente até hoje, tendo encontrado os "Estados Unidos como sua prolongação quantitativa" (Dussel, 1996, p. 20).

A primeira Modernidade é compreendida como um período caracterizado por grande contradição política:

> Embora as nações europeias fossem dominadoras das maiores porções de terras já subjugadas por um pequeno grupo países e, portanto, possuidoras das maiores riquezas já encontradas de uma só vez, a Europa ainda se encontrava na condição de periferia em relação às Índias, apenas começava a se consolidar frente ao mundo muçulmano e não tinha, à época, estrutura bélica ou política para fazer frente à China. (Pansarelli, 2010, p. 83).

Trata-se do período que foi necessário para que os europeus pudessem efetivamente se apropriar daquilo que tinham declarado ser sua posse – o continente ameríndio. É apenas o início do processo de dominação europeia, que cerca de um século depois viria a suplantar as diversas alteridades existentes, impondo globalmente seu modelo cultural como modelo único. Estava emergindo, naquela ocasião, um novo momento histórico em relação aos anteriores, pela grandeza do desequilíbrio econômico e, consequentemente, político e bélico, registrados, ainda que não houvesse como imediato reflexo a expressão de um domínio ideológico, o qual viria a se configurar posteriormente como marca da segunda Modernidade.

Caracterizando a primeira Modernidade, Dussel dirá que "o 'eu conquisto' ao índio americano será o antecedente *prático-político*, um século antes, do 'eu penso' *teórico-ontológico* cartesiano" (Dussel, 2007, p. 193-194).

Por seu turno, o período que envolve a segunda Modernidade continua sendo marcado pela exploração econômica da Europa sobre a América, mas recebe como características outros dois relevantes elementos do processo de dominação: a expansão da dominação europeia para além da América – a Europa começa, finalmente, a ser um centro em franca expansão, chegando em breve a gerir um sistema-mundo globalizado – e a tomada de consciência seguida do

início da teorização sobre tal condição de dominação imposta pela Europa aos outros continentes e suas nações. A conjugação desses dois elementos permitirá a mundialização ou globalização eurocentralizada por meio da imposição desrespeitosa dos valores culturais europeus às alteridades.

Finalmente em condições materiais, objetivas, de *ascender ao centro do mundo*, a Europa passa a apropriar-se teórica e conceitualmente de seu novo potencial. Uma coisa foi ter enriquecido, ter conquistado tais condições materiais; outra foi ter consciência das possibilidades que estavam postas por causa dessa conquista. A esse período, marcado pela tomada de consciência que conduzirá ao início de uma arquitetura da dominação mundial, Dussel definirá como sendo a época da "'gestão' da 'centralidade' do primeiro 'sistema-mundo'" (Dussel, 2002, p. 58). Ainda segundo o autor, a Modernidade propriamente dita, aquela que ficará marcada na história e será compreendida como tal até os dias atuais, será resultado, fruto dessa *gestão*.

O movimento da segunda Modernidade será, portanto, o de planejar estrategicamente o processo de sua ascensão à centralidade. Para realizar com eficácia a gestão de um empreendimento tão complexo – o próprio *sistema-mundo* global –, o princípio gestor foi o da simplificação, da interpretação simplificada, ainda que falaciosa, da realidade. Nas palavras de Dussel (2002, p. 59),

> este segundo momento da Modernidade, para poder 'gerenciar' o enorme 'sistema-mundo' que de repente se abre à pequena Holanda, que de província da coroa espanhola se situa agora no 'centro' do sistema-mundo, deve efetuar ou aumentar sua eficácia por *simplificação*. É necessário realizar uma abstração (favorecendo o *quantum* em prejuízo da *qualitas*), que deixa *de fora* muitas variáveis válidas (variáveis culturais, antropológicas, éticas, políticas, religiosas; aspectos que ainda são valiosos para o europeu do século XVI), que não permitiriam uma adequada, 'factível' ou tecnicamente possível 'gestão' do sistema-mundo.

A *simplificação do mundo* pode assumir a simplificação do paradigma interpretativo do mundo, que passa a ser compreendido, sempre, tendo a Europa como ponto de referência. Não fosse isso, jamais falaríamos, estando no Brasil, do "descobrimento" do nosso país; mas dado o poderio econômico que a Europa já vinha acumulando, e a configuração de uma crescente situação de dependência dos demais povos em relação aos europeus, tal simplificação pode aparecer, em determinados momentos históricos, como simplificação propriamente dita, como eliminação do diverso: assassinatos em massa de ameríndios, de africanos. Como expressão dessa simplificação, o autor anota

> a 'racionalização' da vida política (burocratização), da empresa capitalista (administração), da vida cotidiana (ascetismo calvinista ou puritano), a descorporalização da subjetividade (com seus efeitos alienantes, tanto do trabalho vivo – criticado por Marx – como em suas pulsões – analisadas por Freud –), a não-eticidade de toda gestão econômica ou política (entendida apenas como engenharia técnica), a supressão da razão prático-comunicativa, substituída pela razão instrumental, a individualidade solipsista que nega a comunidade etc. (Dussel, 2002, p. 61).

Sob a perspectiva ética, observa-se que "a mais importante destas reduções, junto à da subjetividade solipsista sem comunidade, é a negação da corporalidade desta subjetividade, da vida humana mesma como última instância" (Dussel, 2002, p. 62).

Como parte da *gestão da centralidade*, a dominação ideológica e cultural se soma, portanto, à dominação econômica e política, expandindo-se da Europa para todo o sistema-mundo. Gestão que se faz, inclusive, pela criação de um ideário segundo o qual a superioridade europeia teria ocorrido desde sempre. Por isso, a segunda Modernidade, tempo da dominação europeia propriamente dita, "passa frequentemente como a única Modernidade" (Dussel, 2002, p. 59). A versão da história, condizente com o paradigma eurocêntrico,

ganha tons de verdade absoluta, eliminando alteridades interpretativas tais como a esboçada por Dussel e aqui apresentada a título de um exercício exemplificador do desdobramento de sua filosofia.

O outro da educação

O exercício procedido por Dussel de interpretação da história, tendo por princípio um paradigma diferente daquele hegemônico, ou seja, com base em *outro* paradigma, parece elucidar as potencialidades existentes em se tomar a alteridade como método para a construção do conhecimento. Ainda que não se trate de defender o maior grau de veracidade de uma hipótese interpretativa sobre a outra, a simples existência de uma diversidade de perspectivas a considerar parece suficiente para justificar a analética como método, o outro como ponto de partida das reflexões e a pluralidade de hipóteses como benefício conquistado.

Uma pergunta orientadora para a construção do conhecimento sob a perspectiva das alteridades poderia se expressar da seguinte maneira: *quem é o outro da minha relação?* Ou, de forma mais diretiva, num universo de educadoras e educadores: *quem é o outro da educação?*

Esse outro a quem se busca é o vitimado pelo processo – no caso, processo educativo – em curso. Seja por padecer de condições materiais ou subjetivas adequadas para acompanhar o processo educativo, seja por estar dele privado. Pode-se pensar sob a a perspectiva do estudante como *outro do professor*, ou na busca por *outro a quem o presente modelo de escola não atende*. Pode-se refletir sobre o *outro, excluído dos currículos oficiais,* e sobre as *outras, renegadas, metodologias possíveis para se aprender e se ensinar*. Em todos os casos, o método proposto permanece: pensar o fenômeno em questão na perspectiva da alteridade.

O exercício de se pensar a história numa perspectiva outra, latino-americana, exemplifica a riqueza interpretativa revelada pela analética. Se for válida a busca pelo direito de interpretar a realidade de modos mais condizentes com nosso contexto latino-americano em

geral e brasileiro em particular, considerar a alteridade no processo de construção do conhecimento como um todo e nos processos educativos em especial parece ser uma ferramenta a constar dos projetos e planejamentos da educação.

Referências

DUSSEL, Enrique. *Método para una filosofía de la liberación*: superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.

DUSSEL, Enrique. *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993.

DUSSEL, Enrique. *1492*: El encobrimiente del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad". La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. 4. ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. *Revista Anthropos*, Barcelona, n. 180, p. 13-36, 1998.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación*: en la edad de la globalización y de la exclusión. 4. ed. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación*: historia mundial y crítica. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

ENRIQUE DUSSEL. 2018. Disponível em: <http://www.enriquedussel.com/obras.html>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEIDEGGER, M. Que é isto – a filosofia? In: HEIDEGGER, M. *Conferência e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PANSARELLI, D. *Filosofia e praxis na América Latina.* 2010. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora

Lisete Regina Gomes Arelaro
Maria Regina Martins Cabral

Introdução

Este texto trata da atualidade e originalidade do pensamento de Paulo Freire frente às perspectivas atuais da educação, de sua teoria do conhecimento e, em especial, da resposta às questões da aprendizagem e das intencionalidades da educação durante toda sua ação-reflexão-ação na educação brasileira e mundial. Dentre tantos aspectos, destacamos de sua teoria: a crítica à educação bancária; a educação crítica como prática da liberdade; a defesa da educação como ato dialógico; a problematização e interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares.

Freire apresenta, em amplo acervo teórico, reflexões que apontam para a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas e não de categorias abstratas. Para ele, a educação requer, de forma permanente: a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento que se detém sobre o mundo problematizado; f) a interligação dos conteúdos apreendidos; g) o compartilhamento do mundo

conhecido, tendo por base o processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Freire teve uma grande importância no campo da educação crítica, defendendo um tipo de educação que valorizasse o conhecimento das pessoas mais pobres, menos escolarizadas e com menor acesso a bens e serviços. Ao mesmo tempo, defendia que esse saber fosse expandido para que permitisse ao educando não só conhecer o mundo, mas transformá-lo. Por conta dessas defesas, sempre teve aliados e adversários.

Nos últimos dez anos, com o acirramento da crise do capitalismo nos países considerados desenvolvidos, suas ideias ganharam mais força na medida em que as críticas à educação neoliberal e ao ambiente educacional da globalização necessitam de uma educação que discuta possibilidades de enfrentamento, não apenas como soluções para problemas individuais, mas como construção de possibilidades coletivas.

O discurso neoliberal, por um lado, corrobora a construção de um conhecimento que uniformiza os saberes e o "comodismo" individualista das pessoas, de outro, requer um tipo de conhecimento diferente, que sustente e fundamente a concentração de renda como fato natural e que tem alimentado problemas sociais como o desemprego, a fome, a baixa qualidade de vida de grande parte da população no mundo e, atualmente, também nos países mais ricos.

Parte da reflexão deste texto trata das consequências que a aplicação das ideias pedagógicas de Paulo Freire tem tido e pode ter na prática, não apenas em termos de conteúdos, atitudes e métodos que apontem para a necessidade de se repensar a escola, a sala de aula, um novo sistema educativo, um novo currículo, uma nova pedagogia, tendo em vista as novas necessidades do atual cenário mundial, mas também de como se analisam os dados das pesquisas na área da educação. Não se pode perder de vista o fato de que Freire elaborou categorias importantes para essas análises, em especial sua teoria epistemológica sobre o diálogo no processo ensino-aprendizagem.

Algumas notas biográficas sobre o Professor Paulo Freire

Intelectual chamado de "educador popular", é o professor brasileiro mais conhecido no mundo. Foi criador de uma teoria epistemológica de aprendizagem que grande parte das publicações denomina de "método Paulo Freire", e é também o cidadão brasileiro mais condecorado do país. Foram 39 títulos de Doutor *Honoris Causa* – 34 em vida e cinco *in memoriam* – e mais de 150 títulos honoríficos e/ou medalhas.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife, em Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, e faleceu na cidade de São Paulo/SP no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade. Quando pequeno, escrevia palavras com gravetos no chão do quintal de sua casa, no bairro da Casa Amarela e, por isso, quando foi para a escola primária (primeiros anos do ensino fundamental, como é chamada atualmente), já sabia ler e escrever. Aos 10 anos, mudou-se para Jaboatão, onde viveu anos duros de dificuldade econômica e experimentou a fome. Aos 13 anos, perdeu seu pai. Sonhava em ser professor de português e cantor (Freire, 2005, p. 47). Cursou a escola secundária no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife, escola que pertencia ao pai de Nita Freire, sua segunda esposa, onde, inclusive, ministrou aulas de português.

Cursou a Faculdade de Direito, uma vez que, nessa época, em Pernambuco, não havia cursos de formação de professores para os cursos "secundários" – como eram chamados os atuais anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio. Nunca exerceu a profissão, mas desde 1941 ministrou aulas de português no Colégio Osvaldo Cruz e aulas particulares "a quem não aprendia a língua materna". Em seguida, foi admitido no Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi), onde teve contato com trabalhadores de baixa ou nenhuma escolaridade que frequentavam as escolas do Sesi, e começou a se dedicar, de forma sistemática, às teorias da educação de jovens e adultos.

Nos seus Comunicados às escolas, já se dirigia às professoras solicitando que as aulas e reuniões não fossem conferências, mas debates. Orientava que, quando se convocassem os pais, as reuniões se dessem em forma de "círculos" de pais e professoras e que, nas escolas, a formação das professoras deveria envolver todo o grupo e não só os alunos que estivessem com "problemas" no processo de ensino-aprendizagem, visto que as crianças precisavam de motivação e de conteúdos significativos para querer estudar.

Em 1952, foi nomeado professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes, uma das Faculdades que compunham a Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco. Em 1959, passou a dar aulas da mesma disciplina na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras dessa mesma Universidade, tendo se tornado Professor Livre-Docente por concurso público em1961.

Seu "método de alfabetização" nada ortodoxo, realizado por meio de Círculos de Cultura, logo despertou grande interesse nacional e latino-americano por seu potencial inovador no que se referia à concepção de educação e às tradições das rotinas pedagógicas. Utilizava-se do estudo da comunidade para gerar "palavras-chave" que deveriam ser trabalhadas nas salas de aula e que, potencialmente, levariam a uma ampliação da visão do mundo dos alunos e, em consequência, se bem realizadas as análises da realidade, poderiam se constituir em processo conscientizador da condição de submissão e exploração dos alunos, que passariam a um novo patamar, compromissados com a transformação da sociedade. Era uma concepção revolucionária de educação.

O início dos anos 60 do século XX foi muito estimulante em termos de mobilizações populares e sociais visando à garantia de novos direitos sociais – educação, saúde, cultura, trabalho, previdência social –, fruto das concepções da época, que buscavam criar novas estratégias de desenvolvimento autônomo para o país – o chamado nacional desenvolvimentismo. A educação desempenhava papel central no novo processo de industrialização, o que impunha uma nova concepção de

desenvolvimento e um novo tipo de trabalhador – alinhado a uma visão de mundo mais moderna, mais técnica –, mais informado, o que exigia dele também maior escolaridade.

Em 1963, no Governo Jango Goulart, Paulo Freire foi convidado pelo ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha por objetivo alfabetizar, politizando, 5 milhões de brasileiros.

Sua experiência bem-sucedida na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, que completou 50 anos em 2013, contou com 380 alunos matriculados, dos quais 300 se alfabetizaram em curto prazo. Observe-se que as taxas de evasão/ reprovação – expulsão, como denominava Paulo Freire – dos alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda hoje atingem cerca de 50% do total dos matriculados no Brasil.

Por conta dessa atuação na área educacional, foi considerado "subversivo" por dirigentes do golpe civil-militar de 1964, tendo sido preso em Recife. Em outubro de 1964 exilou-se na Bolívia que, logo após sua chegada, também sofreu um golpe militar. Paulo Freire seguiu, então, para o Chile, ficando no país por quase cinco anos, trabalhando com educação de jovens e adultos em várias instâncias e órgãos e com grande produção intelectual. Foi lá, inclusive, que escreveu o livro que o projetou – *Pedagogia do oprimido* –, bem como *Extensão ou comunicação*, que traz uma instigante concepção do papel da extensão no processo de formação das pessoas, além de sua tese de doutorado defendida no Brasil com o título de "Educação como Prática da Liberdade".

Do Chile partiu para os Estados Unidos da América para dar aulas na Universidade de Harvard com contrato de dois anos e, em seguida, aceitou o convite do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), que lhe propôs trabalhar em diferentes lugares que dele precisassem para enfrentar o desafio da democratização da educação, por exemplo a Índia e a África. Paulo Freire se encantou com a possibilidade de ter o mundo como sujeito e objeto de estudo.

Essa é a razão porque Paulo Freire acabou indo morar na

Suíça, em Genebra, sede da CMI. Lá ficou morando, tendo atuado em muitos países no período de fevereiro de 1970 até junho de 1980. Em 1971, ele e um grupo de brasileiros criaram o Instituto de Ação Cultural (Idac) para continuar os estudos que vinha fazendo no Brasil antes do golpe de 1964, o que gerou convites para atuar na Zâmbia, na Tanzânia, em Guiné-Bissau, em Cabo Verde, em São Tomé e Príncipe e em Angola, dentre outros países africanos. Também lecionou na Universidade de Genebra.

Tendo seu retorno ao país sido negado em 1979, volta em definitivo ao Brasil em 1980, com a Lei da Anistia, já com convite para lecionar no curso de pós-graduação em Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e, no ano seguinte, no da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Na PUC/SP deu aulas de 1980 a 1997, até às vésperas de sua morte. Na Unicamp, trabalhou durante dez anos e saiu no início de 1991, em função de sua readmissão na Universidade Federal de Pernambuco como anistiado e com aposentadoria imediata, que aconteceria obrigatoriamente ao completar 70 anos de idade.

No final de 1988, tendo sido eleita Luiza Erundina como prefeita da cidade de São Paulo, Paulo Freire foi convidado para assumir o cargo de secretário de Educação, tendo ali permanecido até o início de 1991, quando se retirou para proferir palestras e cursos no exterior e escrever sobre suas reflexões. Foi, sem dúvida, um dos períodos mais profícuos para a educação na cidade e para a sua rede de ensino. Nunca se fez tanto, com coerência, competência e alegria em tão pouco tempo! Até hoje, professores e especialistas de ensino que trabalhavam na rede de ensino, à época, se lembram do exuberante processo de participação efetiva da comunidade escolar e do inédito processo de formação permanente do magistério que se estabeleceu no período, com professores universitários de várias instituições se deslocando em toda a cidade, realizando debates em todos os Núcleos Regionais de Educação municipal.

Foi homenageado no carnaval de 1994 por uma escola de samba de São Paulo – a "Leandro de Itaquera" –, que fez de sua teoria pedagógica e de sua atuação educacional – em especial de sua atuação a favor da expansão do atendimento e da qualidade da educação de jovens e adultos – tema da escola.

Paulo Freire escreveu mais de 20 livros como único autor e 13 em coautoria, destacando-se que suas obras foram traduzidas para mais de 15 línguas e vendidas em mais de 80 países. O livro *Pedagogia da autonomia* vendeu mais de 1 milhão de exemplares. Pode-se afirmar que Paulo Freire é um dos educadores mais lidos do mundo.

A crítica à educação bancária *versus* a educação crítica como prática da liberdade

Freire argumentava que a educação não poderia temer o debate sobre seu contraditório, pois a realidade existente requer ser analisada de forma contínua, considerando sua conjuntura e sua estrutura. A discussão que ocorre numa sala de aula, num auditório, num evento, é criadora de conhecimentos e de possibilidades. Fugir dessa discussão é criar uma realidade que não tem base no concreto, ou seja, é criar uma farsa (Freire, 1980, p. 104).

Esse tipo de educação, falseada pelo educador que ensina como detentor maior do conhecimento, que não precisa ser refletida, contestada, analisada, gera, também, um tipo de avaliação da aprendizagem por meio da qual os alunos são cobrados apenas pelo que lhes foi dito, sendo típica de uma educação por ele definida como bancária, onde "educa-se para arquivar o que se deposita" (Freire, 1981a, p. 38). Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que "quanto mais se dá, mais se sabe" (Freire, 1981a, p. 38).

A concepção de que o educador é o único que detém o conhecimento foi praticamente majoritária até meados do século passado. O educando era visto como um copo vazio que deveria ser

preenchido pelo educador. Freire foi um dos que desmistificou essa forma única de pensar e conceber a relação educador – estudante. Ele afirma que,

> Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1985, p. 79).

No entanto, a educação bancária predominou e predomina no mundo. Acirrou-se esse modelo com a globalização neoliberal, num contexto mundial em que os sistemas educacionais em todo o mundo ampliaram a oferta de educação. Muitos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento também universalizaram a educação básica. Dos mais pobres aos mais ricos, são milhões de pessoas passando por sistemas de ensino que isolam de quem estuda as bases do mundo real, a argamassa que sustenta as bases do capitalismo, sistema econômico esse que se espraiou por todos os continentes com a face mais perversa da financeirização: a mercantilização dos direitos sociais e a consequente desvalorização do emprego e do desenvolvimento humano. Ou seja, por coerência a ele, as indústrias são deslocadas para regiões onde possam lucrar mais, graças aos baixos salários pagos aos trabalhadores e a pouca garantia de direitos trabalhistas, bem como ao convite aos trabalhadores do campo para usufruírem das benesses da cidade, deixando a riqueza da terra para o agronegócio.

O que se mostra e se expande nesse modelo econômico, e que

gera o modelo de educação bancária, são as vantagens de um mercado que seduz e alimenta sonhos individuais, superficiais e egoístas de estudantes que estão em suas salas de aula e que desconhecem ideias, concepções e fatos que alimentam as lutas cotidianas dos trabalhadores. Desconhecem porque não discutem a realidade social, uma vez que esta não faz parte do currículo escolar ou da mídia.

Em sua obra, Freire (1970, p. 71) enfatiza esse tipo de educação como burguesa, na qual existem

> Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo [...]. A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicisticamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração, enchê-los de pedaços seus.

Para que se entenda essa questão, é necessário que se pense o homem e a mulher não como seres isolados, mas como coletivos que precisam de outros homens e outras mulheres para sobreviver, que cultivem valores que combatam o individualismo, o egoísmo e que reforcem a solidariedade, a partilha, a comunhão. Quanto mais nos distanciamos dessas ideias, alimentando-nos daquelas que nos levam a competir uns com os outros em busca do melhor espaço, do melhor emprego, da melhor qualidade de vida, mais difícil fica termos coragem de mudar. Isso também se aplica aos que sofrem com a exclusão mais violenta. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Freire (1985, p. 35):

> Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro “conteúdo - o de sua autonomia.

Entretanto, defende esse pensador brasileiro que “o destino

do homem (*e da mulher*) deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação" (Freire, 1981a, p. 38). E esse destino, para que se concretize, requer uma prática pedagógica que possibilite a esse homem e a essa mulher, desde a mais tenra idade, o exercício do diálogo e da reflexão, só possíveis por meio de outro tipo de educação, por ele definida como libertadora. A educação libertadora

> é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. (Freire, 2000, p. 110, grifos do autor).

Essa reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é importante, porque fortalece o pensamento de que essa educação se insere em uma estratégia global de ação política tendo como foco outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista. Para além do horizonte atual, pode ser gestada outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de uma educação que nos possibilite inserir, no âmbito dessas lutas, parte da aplicação do conhecimento que deveria ser aprendido nas escolas, mas que se não se aprende nelas, não pode deixar de ser feita ou adiada, pois Freire considerava que a escola não era a única instituição educadora e formadora.

Para Freire, esse tipo de educação emancipadora é, ao contrário da burguesa, uma educação eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, que se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo. E essa consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização. É uma educação de "caráter autenticamente reflexivo, que implica atos permanentes de exposição da realidade", que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos

sujeitos na realidade circundante (Freire, 1970, p. 71). Para ele, "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (Freire, 2000, p. 64).

Segundo Paulo Freire, o processo de desumanização dos homens é resultado de uma ordem social e econômica injusta, por isso a pedagogia libertadora faz da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos. Essa pedagogia permite e prioriza o reconhecimento crítico da situação, cujo resultado – se bem desenvolvido – trará como resultado seu compromisso com sua "libertação" e com a transformação social. E como somos seres "inconclusos", a busca para sermos "mais" exige uma ação transformadora, em nós mesmos e na sociedade. E esse é um problema central que a pedagogia deve enfrentar: os próprios medos dos educandos de se descobrirem, pois isso implica superar a falsa dicotomia "entre dizer a palavra ou não ter voz, castrados em seu poder de criar e recriar, em seu poder de transformar o mundo" (Freire, 1983, p. 39).Essa é a fundamentação para a famosa expressão freireana de que "ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1970, p. 25), pois a solidariedade exige de quem se solidariza que "assuma" a situação – se coloque no lugar do outro – de com quem se solidarizou. Por esse motivo a importância e coerência da práxis libertadora, uma vez que a superação da contradição opressor *versus* oprimido somente se dará objetivamente pela transformação da situação que gera a opressão. Ou seja, exige ação.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que a realidade é funcionalmente *domesticadora*, razão pela qual a autodesvalorização é uma característica dos oprimidos, e libertar-se dessa condição exige ação e reflexão – que é o processo de inserção crítica. Por isso, a pedagogia do oprimido significa a pedagogia dos homens que se empenham na luta por sua libertação.

O conhecimento passa, assim, a ser construído na relação das pessoas entre si e com o mundo. Elas aprendem tendo como ponto de partida o que vivenciam no mundo circundante. Privado da

escolaridade, o ser humano não abdica de sua condição de produtor de conhecimentos. É nesse sentido que Freire não considera a escola como a única produtora de conhecimentos, o que não significa uma desvalorização da escola, mas apenas a desmistificação desta como única produtora e estimuladora de conhecimento e de produção cultural. Essa teoria freireana, proposta há mais de 50 anos, atualmente é pauta de discussões e fundamenta a elaboração de políticas educacionais em vários países do mundo.

A defesa da educação como ato dialógico

Freire defendeu, na contramão da educação verticalizada, uma relação horizontal em todos os espaços de construção de conhecimento argumentando que, numa relação autoritária, as pessoas são convidadas a obedecer e não a pensar; são convidadas a transferir a responsabilidade para outras pessoas que dão as ordens e que supostamente possuem o conhecimento que justificaria essa ordem. De fato, a relação autoritária é antipedagógica e antidemocrática. Em primeiro lugar, porque impossibilita o diálogo, condição importante para que ocorra a construção de um novo saber tendo por base diferentes saberes e pontos de vista existentes e divergentes. Em segundo lugar, porque a relação vertical, que é autoritária, faz de uns, sujeitos, e de outros, objetos na construção da história.

Ele argumenta ainda que a atitude autoritária está profundamente enraizada no educador pela sua própria formação e expectativa de ação profissional. Dessa forma, é necessário não só o conhecimento da importância do diálogo e da horizontalidade do discurso para a construção de uma prática democrática e emancipadora em sala de aula, mas também aprender a superar a postura autoritária, fruto de um processo formativo não democrático, que dificulta a própria superação do autoritarismo. Não basta o educador dizer que mudou, ele tem que exercitar posturas e procedimentos mais democráticos não somente nas salas de aula, mas em todos os espaços em que estiver:

na casa, no trabalho, na rua, nas associações, nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos. É esse exercício que poderá possibilitar a mudança de comportamento facilitando o exercício do diálogo: "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (Freire, 1985, p. 43).

E é esse diálogo na prática da educação libertadora que possibilitará a dodiscência, que decorre do ato dialógico de educar. O encontro da docência com a discência, ampliado com o conhecimento existente no entorno, é que precisa ser investigado, apreendido. Freire aponta que "ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente." Essa reflexão explicita que não têm fundamento as críticas que lhe foram feitas por certos setores acadêmicos, de que Paulo Freire apenas reforçava o conhecimento existente no repertório do educando, sem se preocupar com a ampliação desse conteúdo. Segundo ele, "a dodiscência (docência-discência) e a pesquisa, indicotomizáveis, são práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico" (Freire, 2000, p. 31).

Quando Freire fala em valorização do conhecimento do educando, não está querendo dizer que esse educando deve permanecer com o conhecimento que já tem e nada mais deve ser apreendido, ou que se possa ensinar sem "conteúdos". Caso isso fosse verdadeiro, não seria necessária a defesa da importância da escolarização das camadas da população, marginalizadas dos bancos escolares, pelas quais ele tanto fez e se empenhou pela sua inclusão. O que ele criticava era a educação tratar de conteúdos descontextualizados, conteúdos "em si", sem sentido para os alunos, transmitidos de forma linear e tendo como pressuposto que a sua quantidade é que definia a qualidade da aprendizagem.

A dodiscência é o conceito que expressa a relação mútua e inseparável entre educador e educando no processo de ensinar-aprender. Nos processos educativos sempre há dodiscentes – educador/educando

– sujeitos do processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 2000, p. 31). Com a afirmação de que o conhecimento do desconhecido ocorre tendo por base o já conhecido, Freire defendia que só se pode compreender o novo partindo daquilo que já se conhece e, de preferência, mediante a dodiscência, um dos conceitos mais inovadores criados por ele, síntese de sua práxis educativa.

Problematização e interdisciplinaridade no ato educativo

Problematização e interdisciplinaridade (alguns destacam apenas como tema gerador) são dois pilares do pensamento metodológico de Freire. Os conhecimentos dos educandos são ponto de partida, mas é o conteúdo ampliado que deve ser problematizado. Ele constitui o meio para se chegar a um processo de emancipação pelo conhecimento construído. O educador não precisa negar as diferenças do conhecimento existente entre o que ele detém, como profissional qualificado e habilitado para exercer sua profissão, e aquele que o educando leva para o ambiente de aprendizagem. Pelo contrário, consciente dessas diferenças, o educador deve trabalhar para que elas não se transformem em limites de aprendizagem, mas em "conteúdos referências", degraus importantes para novas sínteses resultantes do diálogo contínuo. Freire enfatizava que "Não há saber *mais* ou saber *menos.* Há saberes diferentes" (Freire, 1985, p. 49).

Essa é a relação amorosa que não significa meramente que um irá aprender por intermédio do outro, mas que o conhecimento de um estimulará a criação do conhecimento do outro. "O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la" (Freire, 1985, p. 52).

Apesar de essa reflexão ser condição importante em uma prática libertadora para a compreensão de quais conteúdos trabalhar e de como trabalhá-los, não se pode limitar a educação apenas ao conteúdo

significativo para o educando e à postura democrática do educador, mas também à forma como este poderá articular conteúdos e instigar novas construções. Por essa razão, Freire insistia na interdisciplinaridade como estratégia para se relacionar os diferentes conteúdos, visando a que acontecesse um processo de aprendizagem construtivo, uma vez que o próprio conhecimento é, por definição, interdisciplinar.

No entanto, é comum encontrar essa proposta de interdisciplinaridade restrita a uma forma simplificada, conhecida como tema gerador, pois a interdisciplinaridade exige uma organização escolar e uma formação de professores que possibilitem e estimulem o planejamento de temas contextualizados, por meio dos quais se podem organizar todos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A interdisciplinaridade em Freire não nasce do acaso, mas da importância que ele dava para a necessidade de se entender a totalidade em que se vive, ou seja, o mundo circundante, com todas suas variáveis e possibilidades, e de essa totalidade permanecer integrada durante os estudos e reflexões, isso porque, apesar de cada homem e de cada mulher se dedicarem a questões específicas em sua vida profissional, na busca por satisfazerem suas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética estabelecem as mais diversas relações com os conteúdos existentes.

A sociedade, para Freire, é um todo com especificidades, e não simplesmente fragmentos que se juntam. A sua fragmentação, presente nas diferentes disciplinas, tem intenção desmobilizadora e, por isso, é a concepção predominante em nossa sociedade, expressando as formas dominantes de relações sociais: fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. A fragmentação dos conteúdos reduz a concepção de história, de realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como interesses universais e válidos para todos. Não por acaso, as disciplinas português e matemática adquiriram prioridade absoluta nos currículos brasileiros, e o objetivo maior da escola é o ensinar a ler, escrever e contar.

A própria avaliação da qualidade da educação vem atrelada, atualmente, aos resultados obtidos pelos alunos em testes nacionais de múltipla escolha, elaborados por um grupo de "especialistas" que definem previamente o que é importante ensinar a todos em qualquer local do país e o que é desnecessário ou periférico do saber fundamental. Definem, também, quando e de que forma essa transmissão deve ser feita para garantir a avaliação do desempenho e da dedicação dos professores nesse processo.

Mas uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização destes. Na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir e estabelecer relações entre si em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. A totalidade do conhecimento com base em uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades. Nesse sentido, a problematização "é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato" (Freire, 1981a, p. 83).

A complexidade para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se, de um lado, na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador; e de outro, nas condições de trabalho a que o professor está submetido. A especialização na formação e o pragmatismo e o ativismo que imperam no trabalho pedagógico, bem como suas condições de trabalho e de jornada escolar, constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e em forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.

O exercício da prática interdisciplinar requer um educador crítico, que questione o saber arbitrário pronto, desvinculado da realidade, que saiba estabelecer relação do conteúdo trabalhado com outras áreas de conhecimento, mantendo uma prática de pesquisa e de sistematização de conceitos e reflexões. Para isso, precisa ter tempo para

planejar seu trabalho, depois para analisá-lo junto com seus colegas – por isso a necessidade de uma jornada de trabalho que incorpore os diferentes momentos do fazer pedagógico: o planejamento, a execução e a avaliação, de forma coletiva, do que foi feito – e receber um salário que lhe permita se dedicar exclusivamente à função docente e, preferencialmente, numa escola só.

Por isso é que, para Paulo Freire, a formação docente constitui um exercício de criticidade permanente em que a curiosidade ingênua se transforma em curiosidade epistemológica. Ou seja, também o processo de aprendizagem precisa gerar curiosidade no professor, pois é ele que garante o processo permanente de formação e pesquisa.

Nesse processo, Paulo Freire enfatizava a importância do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição. Para ele, a formação exclusivamente intelectualizada do professor e da professora – de quem vem sendo exigida, cada vez mais, uma competência técnica e conteudista em cada uma das disciplinas dos currículos escolares – vem afastando esses educadores de qualquer atenção ou pressuposto pedagógico que tenha nas emoções, na afetividade, na formação de valores e na sensibilidade a sua fundamentação.

Ele insistia em que os professores lembrassem que, além da cabeça, existia o corpo e, em especial, os intestinos e o coração, por onde passam as emoções, e que vários órgãos influenciavam no processo de ensino-aprendizagem, não só o cérebro.

Segundo Paulo Freire, as relações interpessoais de educador-educando são indissociáveis do processo de aprendizagem na sua dupla direção, o mesmo se dando com a intuição – ou adivinhação – pois, para ele, se o ato de conhecer não é só fruto da adivinhação, pois a aprendizagem ocorre através de um continuo ato de problematizar a realidade através de uma prática horizontal entre as partes que dialogam.

Esse é o processo que garantiria ao professor sua formação permanente, admitida sua incompletude e sua curiosidade

epistemológica, pois é "na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (Freire, 2000, p. 64).

"Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar" (Freire, 1986, p. 32). Não foi outra a razão porque considerava a prática docente como um ensaio ético e estético, que traduzia o compromisso social do comprometimento conjunto, da coerência em sala de aula e da transformação social. Essa era "a boniteza de estar no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 1970, p. 54).

A organização do ensino fundamental por ciclos

Essa concepção de interdisciplinaridade levou Paulo Freire, quando secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo, a propor a organização do ensino fundamental (EF) – naquele momento histórico, de oito anos de duração – em três ciclos: ciclo inicial (os três primeiros anos do EF); ciclo intermediário (4º, 5º e 6º anos do EF) e ciclo final (7º e 8º anos), pela via da interdisciplinaridade.

Essa organização do ensino fundamental inteiro por ciclos foi a primeira experiência pedagógica desse tipo realizada no Brasil e pretendia superar, de um lado, a experiência do ciclo básico, que se resumia na aglutinação da 1ª e da 2ª série do EF com passagem automática entre elas, ou seja, sem retenção dos alunos; e, de outro, superar a histórica dicotomia entre o ensino primário (professores polivalentes) e o ensino secundário (professores especialistas), que não "conversavam" mesmo funcionando no mesmo prédio escolar. Essa foi uma experiência do início dos anos 80 do século passado em vigência no estado de São Paulo e em vários outros estados brasileiros, que procurava superar a altíssima reprovação de crianças do 1º para o 2º ano escolar sob a alegação que eles não estavam alfabetizados.

A experiência na gestão Paulo Freire iniciou-se com uma pesquisa de opinião entre professores, alunos, funcionários, pais e mães,

que solicitava a todos manifestações sobre: 1) que escola eles queriam ter; 2) o que a escola deles tinha, ou fazia, que eles gostavam; 3) e o que eles queriam mudar em sua escola. Com base nessas manifestações, as escolas elaboravam pequenos ou ousados projetos – chamados Projetos Políticos Pedagógicos – onde propunham as modificações e a infraestrutura que precisavam para fazer acontecer a "nova" escola. Cerca de 90 escolas de EF, dentre as 500 existentes, propuseram um pequeno projeto no momento inicial.

Foi identificada, no entanto, uma reivindicação comum: a necessidade de formação dos professores para trabalhar com projetos e, portanto, incorporar a interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Já não se faziam mais estudos do meio – prática comum nos anos 1960 – nem se conhecia a proposta de palavras e temas geradores para o processo educacional.

Foi realizado, assim, um amplo processo de formação de professores e especialistas nessas questões, que geraram a vontade em muitas escolas de se avançar nesta experimentação: abolir a seriação tradicional. Inúmeras reuniões foram realizadas e chegou-se – por meio de votação que envolveu os diferentes representantes dos segmentos da escola – à definição dos três ciclos, atentando-se para uma modificação, na época considerada fundamental: romper a dicotomia escola primária x escola secundária. Pretendia-se viabilizar uma organização escolar que tivesse como pressuposto a reunião necessária de professores polivalentes (os que possuíam cursos de formação de professores em nível médio e atuavam no conjunto das disciplinas de 1ª a 4ª séries) com professores especialistas (que possuíam formação em curso de licenciatura, em nível superior, e que atuavam, por disciplina, de 5ª a 8ª séries) no cotidiano escolar.

Disputavam-se duas concepções fundamentais para que essa nova organização escolar fosse viável pedagogicamente: 1ª) todos os professores e professoras acreditavam que todos os alunos e alunas tinham o direito de aprender, e sempre aprendiam e ensinavam alguma coisa; e a educação – como um ato político e, portanto, de opção de

cada um – e o direito social de educação se realizavam na escola por meio da função mediatizadora dos professores; 2ª) era por meio desse compromisso político com a cidadania de cada brasileiro e brasileira que se buscaria e se gerariam as alternativas pedagógico-educacionais que viabilizariam uma ação técnica competente.

Sem a convicção desses pressupostos por um grande número de envolvidos, teria sido impossível avançar na ousadia dessa nova concepção educacional. No entanto, foi com a adesão de um número cada vez maior de escolas que se iniciou um interessante e intensivo processo de debates entre os segmentos envolvidos, incluídos aí professores colaboradores da USP, Unicamp, Unesp e PUC/SP com o objetivo de se estabelecer uma proposta comum à rede municipal de São Paulo.

Não restam dúvidas de que a possibilidade de superar a seriação tradicional, admitindo-se a diversidade real de cada turma de alunos em cada uma das escolas com avanços pedagógicos diferenciados foi o que alavancou a adesão das escolas. Os professores não precisariam mais "mentir" sobre os conteúdos que tinham conseguido trabalhar em suas salas de aula em cada um dos períodos letivos, nem precisariam planejar um novo ano letivo sem que conceitos básicos tivessem sido estudados no semestre ou no ano anterior. Eles poderiam retomá-los no semestre seguinte e, assim, respeitar o ritmo de cada aluno e de cada turma. Reorganizar-se-iam os planejamentos, assim, de acordo com a realidade de cada grupo ou classe.

Conseguiu-se elaborar, então, por intermédio de um processo democrático, uma discussão das experiências que as escolas das diferentes regiões da cidade vinham desenvolvendo e, tendo por base a prática desenvolvida, foram propostas as melhores alternativas para mantê-las em funcionamento, chegando-se à proposição de um regimento comum das escolas municipais de São Paulo.

Como o município não possuía, ainda, um estatuto do magistério que dispusesse sobre os novos parâmetros e valores da educação pública paulista, criou-se uma comissão, com a participação dos sindicatos,

para a elaboração de um projeto de lei que traduzisse as conquistas e viabilizasse as atividades do magistério dentro dessa lógica inovadora e democrática. Assim, foi aprovada a Lei nº 11.229/92[1] – única lei proposta pelo executivo que foi aprovada por unanimidade dos partidos na Câmara Municipal de São Paulo no período –, que estabeleceu o Estatuto do Magistério da Rede Municipal de Ensino, reconhecido como um dos mais avançados documentos sobre o tema no Brasil.

Apesar de reconhecer que tal proposta pedagógica "revolucionava" a forma tradicional do ensino e da organização escolar, o Conselho Estadual de Educação, à época, autorizou por somente um ano (1992/1993) a referida experiência. O sucessor da gestão Luiza Erundina, Paulo Maluf, logo procurou desmontar essa proposta, dificultando para as escolas as condições de realizá-la.

A gestão democrática no Governo Freire/Erundina

É importante enfatizar que o Governo Luiza Erundina e o Partido dos Trabalhadores (PT), naquele momento histórico, tinham a gestão democrática como marca e razão de seu governo. Paulo Freire, na Educação, radicalizava esse conceito ao afirmar que a possibilidade de uma nova qualidade de ensino – a qualidade social da educação – só seria gestada na medida em que a gestão democrática fosse o seu pilar e fundamento.

Coerente com esse princípio, Paulo Freire não tomou decisões como dirigente unilateralmente, mas pacientemente o fez tendo por base discussões com sua equipe, com sua rede de ensino, com seus colegas de governo. Nem mesmo a possibilidade de ditar decisões, via Diário Oficial do Município (DOM), o tentou, como comumente acontece com dirigentes, especialmente os que sabem o que querem e como fazer acontecer.

---

[1] Essa lei foi promulgada pela prefeita de São Paulo, Luiza Erundina de Sousa, em sessão de 10 de junho de 1992 e está disponível no site: https://leismunicipais.com.br.

É verdade que no DOM de 1º de janeiro de 1989, dia da posse da prefeita e de seus secretários municipais, foi publicada a recomposição da legislação e das propostas curriculares elaboradas na Gestão Mario Covas (1983/85), consideradas democráticas e/ou elaboradas de forma colaborativa com a rede de ensino, e que a gestão autoritária de Jânio Quadros (1986/88) havia desconsiderado ou revogado.

Nos primeiros dias de governo, três ações de grande repercussão democrática foram iniciadas: 1) a consulta à rede sobre que escolas queriam e suas avaliações das que existiam, ação essa já mencionada; 2) o incentivo para a criação de Conselhos de Escola, com caráter deliberativo e ampla participação dos diferentes segmentos da escola, com a utilização, para isso, de um vídeo interessante, com nome de duplo sentido: "Aceita um Conselho?"; e c) a criação da Comissão para elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos sindicatos e com o compromisso de consultar toda a rede nesse processo de elaboração do projeto de lei, especialmente no que se referia a questões polêmicas, como a eleição de diretores de escola, defendida pela gestão, e que tinha a rede e os sindicatos com posição contrária.

Foi iniciada, também, uma proposta de reforma administrativa dos órgãos centrais, alterando-se a função e o nome das antigas "Delegacias de Ensino (DEs)" para "Núcleos de Ação Educativa (NAEs)", propondo-se uma efetiva descentralização da ação educativa em cada região da cidade. Transferiu-se a Assessoria Técnica de Planejamento da Divisão de Orientação Técnica para o Gabinete da Secretaria, possibilitando o acompanhamento e o controle dos recursos constitucionais destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, que nessa gestão correspondia a 30% dos impostos e transferências. Reformularam-se os papéis e a dinâmica da Superintendência do Ensino Municipal (Supeme), que passou a ser denominada Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (Conae), tornando viável que os NAEs e as escolas, em curto prazo, recebessem

algum recurso orçamentário que permitisse suprir suas necessidades emergenciais sem depender tanto dos órgãos centrais.

Uma situação especial desse governo foi a necessidade de elaboração da sua Constituição Municipal, que implicou a discussão da Lei Orgânica do Município, a primeira discutida pelos munícipes, e que contou com uma ampla proposta do Executivo à luz da recém-aprovada Constituição Federal de 1988, que, dentre outros aspectos, havia municipalizado o atendimento das políticas sociais. A proposta para a Educação municipal pôde ser encaminhada – e algumas vezes copiada para mais de 300 municípios.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação estabeleceram-se, de imediato, Colegiados Centrais e Intermediários onde as decisões da Secretaria eram discutidas sempre de forma coletiva. O mesmo acontecia em nível regional.

Em relação às escolas, a decisão sobre a participação popular por meio dos Conselhos de Escola foi convencendo-as a abrirem suas dependências nos finais de semana, o que possibilitou, em certa medida, a superação da conhecida ausência de acompanhamento, por parte de pais e responsáveis, dos avanços educacionais de seus filhos e filhas. Eles passaram, de maneira geral, a participar mais das atividades da escola e até a decidirem o que podia e o que não podia acontecer nelas.

Em avaliação realizada sobre o resultado dessa decisão de ter mais perto de si a comunidade, foi destacada a importância da introdução na rotina escolar da discussão das Normas de Convivência com os alunos, bem como do estímulo para a criação de grêmios estudantis envolvendo alunos e alunas desde o 1º ano do ensino fundamental. Nas discussões sobre o Regimento Comum das escolas, a participação de alunos foi significativa.

Instalados e em funcionamento, os Conselhos de Escolas, já no segundo ano de governo, apresentaram uma nova necessidade que se impôs: a criação de Conselhos de Representantes de Conselhos de Escolas, então chamados de Crece, para garantir e viabilizar uma ampla

participação de pais e mães na definição das políticas educacionais da cidade, respeitadas as realidades regionais de uma cidade de onze milhões de habitantes.

Esses exemplos consubstanciam a concepção freireana de gestão democrática: não só a constituição de conselhos centrais, mas a convicção de que a gestão democrática começa em cada uma das salas de aula, na medida em que os professores e as professoras acreditem na sua tarefa de mediação do conhecimento na construção de sujeitos históricos e que, de fato e no cotidiano, o diálogo seja a opção metodológica do aprender a ser e a aprender.

Algumas reflexões inconclusas

É importante, ainda, destacar que Paulo Freire escolheu um campo para experimentar suas ideias – a educação de jovens e adultos – em que seu pensamento foi aplicado de forma abrangente, mas não se limitou a esse campo. Isso implica dizer que seu pensamento é atual para a realidade educacional, desde a educação infantil – onde aprendemos com o diálogo amoroso de um educador de creche a brincar, falar, ouvir, criar, se manifestar como pessoa, com desejos e opiniões – até o mais alto nível de escolarização, a pós-graduação, onde suas categorias são utilizadas para a análise de dados na pesquisa científica comprometida com a leitura e a transformação do mundo pesquisado.

Resta mencionar três importantes categorias de análise adotadas por Freire ainda não analisadas, mas que são fundamentais para se compreender as bases de seu arcabouço científico: a acomodação, a abstração e a admiração (ad-mirar).

Para Freire, até "a acomodação exige uma dose mínima de criticidade. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo [...], como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática" (Freire, 1983, p. 82). Com sua consciência ingênua, os indivíduos veem a realidade dos fatos como algo estático,

já feito e estabelecido. E por isso eles se calam. Eles podem perceber os fenômenos, mas não se colocam à distância para julgá-los e por isto se consideram livres para entendê-los conforme melhor lhes parecer, sobrepondo-se, assim, à realidade. E essa ingenuidade, se não superada, pode levar à irracionalidade, ao ajustamento e à acomodação.

A abstração, ao contrário, "é a operação pela qual o sujeito, num ato verdadeiramente cognoscente, como que retira o fato, o dado concreto do contexto real onde se dá e, no contexto teórico, submete-o à sua ad-miração" (Freire, 2001, p. 44).

Ad-mirar é o que todo pesquisador necessita fazer em relação ao seu objeto de pesquisa. Ad-mirar "a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-lo, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos perceptíveis" (Freire, 1985, p. 31).

Contudo, voltar-se para a realidade, esse conteúdo interdisciplinar que precisa ser problematizado para uma educação libertadora dos oprimidos, "significa ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de 'dentro' e, desde o 'interior', separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação e da realidade que não condiciona..." (Freire, 1985, p. 60).

Não é por acaso, portanto, que uma das frases mais conhecidas do pensamento de Paulo Freire é "o mundo não é, está sendo", traduzindo a certeza e a importância da mudança da história a todo o momento para que a utopia do inédito viável esteja cada dia mais próxima.

Por esse motivo, Paulo Freire (2000, p. 130) fazia um alerta:

> A proclamada morte da História, que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí porque a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1981a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*: Paulo Freire & Ira Shor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Ana Maria (Nita) Araújo. *Paulo Freire*: uma História de Vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

SÃO PAULO. Lei nº 11.229/92, de 10 de junho de 1992. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1992/1122/11229/lei-ordinaria-n-11229-1992-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias. Acesso em: 29 ago. 2018.

A educação escolar na obra-trajeto de Maurício Tragtenberg: legitimação do poder *versus* autogestão pedagógica[1]

Doris Accioly e Silva

Para ser grande, sê inteiro
nada teu exagera ou exclui
sê todo em cada coisa
põe quanto és no mínimo que fazes
assim em cada lago
a lua toda brilha
porque alta vive!
Fernando Pessoa (1933)[2]

A face mais bela [de Maurício Tragtenberg] *é a total ausência de preconceitos – um transitar tranqüilo entre os bens simbólicos de todas as classes sociais que gostaria de ver eliminadas para o surgimento de uma única humanidade, fraternal, solidária e sem hierarquias.*
Dulce C.A. Whitaker (2002)[3]

---

[1] Para Roseana Leite e Fernando Claudio Prestes Motta, *in memoriam*. Para a família de Maurício Tragtenberg, Dulce C. A. Whitaker, Jenny Aisenberg e Baldur Liesenberg.
[2] Fernando Pessoa. *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática, 1946 (imp.1994). (Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.)
[3] Whitaker, Dulce C. A. Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas. *Educ. Soc.*, v.23, n.78, abr. 2002, p.299-302.

Maurício Tragtenberg foi um dos exemplos raros de intelectual cuja obra-trajeto desenha uma polifonia, na qual pensamento e prática se entrelaçam e se completam. Neste artigo acompanhar-se-á essa unidade localizando suas conexões nas memórias de Maurício Tragtenberg e nos depoimentos sobre ele, incluindo minhas próprias lembranças de 26 anos de convívio com o autor. A obra-trajeto é alinhavada pela noção de "quadros sociais da memória", criada por Maurice Halbwachs (1957). De tais quadros surgem as dimensões coletivas contidas nas lembranças, pois a memória humana é fenômeno multilinear e profundamente vinculado às experiências sociais, extravasando os limites dos indivíduos e de sua circunscrita temporalidade.

Denomino *depoimentos ressonantes* os depoimentos pessoais que remetem à inseparabilidade memória-projeto, atributos humanos essenciais, e à reverberação de determinada experiência na vida dos sujeitos, transbordando os limites cronológicos (Accioly e Silva, 2005). Os depoimentos ressonantes transcendem as experiências subjetivas, puxando os fios do tecido social e histórico e recriando a atmosfera de uma época, seus conflitos sociais, culturais e políticos.

A memória como dimensão da prática social envolve seus múltiplos aspectos: históricos, sociológicos, políticos, filosóficos, antropológicos, psicanalíticos. É, também, reorganizada pelos deslocamentos espaciais ocorridos conforme as contingências e/ou determinações externas que agem sobre os indivíduos, as famílias, as classes sociais e mesmo as nações. A seletividade da memória decorre igualmente das situações presentes, das transformações e escolhas possíveis operadas no decurso dos trajetos pessoais:

> Não há evocação sem uma inteligência do presente; um homem não sabe o que é se não for capaz de sair das determinações atuais. Acurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma

> imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição. (Bosi, 1979, p. 39).

É o trabalho da memória que emerge das lembranças de/sobre Tragtenberg, ou seja, a lembrança como relação social e como resistência cultural, política e pedagógica. Maurício Tragtenberg nasceu no Rio Grande do Sul em 1929, na região rural de Erebango/Erechim. Seus avós imigraram da Ucrânia graças a um projeto de colonização do governo rio-grandense no início do século XX. Fugiam dos *pogroms,* terror permanente no seio das comunidades judaicas daquela região.

É ele quem conta:

> eu nasci no interior do Rio Grande do Sul, cidade de Erechim, em uma zona de colonização judaica, de camponeses, de origem judaica, que se dirigiram pra lá, vindo dos progroms e das perseguições da Rússia Czarista na década de 10. Então eu cresci lá. Nasci em 04 de novembro de 1929, com a crise. Morava em Erechim, onde os meus avós desenvolviam uma agricultura familiar, em que a família era uma unidade produtiva, e o interessante é o fato de eles desenvolverem esse tipo de agricultura e não se dedicarem ao comércio, que é mais ou menos a ocupação especializada dentro do grupo judaico em geral. Isso teve implicações interessantes, no sentido que eles eram profundamente agricultores, quer dizer, eles eram muito ligados à terra enquanto propriedade deles, enquanto valor afetivo e profundamente religioso. Então, uma coisa que eu me lembro até hoje, desde menino, é que o meu avô levantava toda manhã e perguntava a mim se o Messias já chegou, e logicamente eu respondia que não... (Tragtenberg, 1998, p. 8)

Experiência instigante da infância foi o desfile dos integralistas assistido em Porto Alegre e que constituiu a primeira vivência do fenômeno chamado de *massas* para Tragtenberg. As lembranças da escola indicam o perfil do futuro autodidata que ingressaria na

Universidade de São Paulo por notório saber, tendo apenas o quarto ano primário.

> Conheci as primeiras letras em Erebango, depois Erexim, numa escola pública que funcionava num galpão. Entre arreios, cheiro de alfafa e um quadro negro, tive meu primeiro contato com o ler, escrever e contar. (Tragtenberg, 1998, p. 10).

Apesar das precárias condições econômicas, os camponeses de Erebango recebiam da Argentina exemplares do jornal libertário *Golos Truda,* que a federação dos trabalhadores russos de Buenos Aires lhes enviava. Os quadros sociais da memória permaneceram muito vivos em Tragtenberg:

> Os camponeses de Erebango, ajudados pela imprensa libertária, aprimoraram o senso coletivo de vida e trabalho aprendendo uns com os outros. Todos eram alunos e professores e aprendiam ao mesmo tempo os segredos do cultivo da terra. À luz de vela, à noite, aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e esperanto. Lia-se em Erebango muitos autores anarquistas russos como Kropotkine, Bakunin, especialmente Tolstoi com seu anarquismo religioso anticlerical, que era o autor preferido. (Tragtenberg, 1998, p. 9).

Inúmeras associações de camponeses foram criadas já em 1918. As colônias agrícolas conseguiram a autossuficiência em alimentos, o aperfeiçoamento educacional e a prática dos princípios anarquistas no seu cotidiano. A leitura de clássicos da literatura russa, como Tolstoi, Pushkin e Tchekov era constante, paralelamente à da imprensa libertária, como o diário *Americanie Izvestia* a *Revista Volna*. De Paris, a revista *Dielo Trouda* que, após 1930, seria impressa em Chicago. De Detroit, a partir de 1927, a revista *Probuzdenie*, em circulação até 1963. De São Paulo, os jornais *A Plebe*, *A Voz do Trabalhador*, Ação Direta e *O Libertário*, além de periódicos em castelhano, como *Voluntad*, *Tierra y Libertad* e

La Protesta. Na biblioteca dos colonos, haviam ainda obras de Bakunin, Kropotkine, Malatesta, James Guillaume, Rudolf Rocker, Emma Goldaman e Nestor Makno, provenientes do Canadá e da Argentina.

É transparente, nas memórias de Tragtenberg, a fonte originária de sua autonomia intelectual e das práticas solidárias características de sua obra-trajeto. Com a mudança da família para Porto Alegre, "instalando-se no Bonfim, o gueto judeu tão bem retratado nas obras do escritor Moacyr Scliar" (Tragtenberg, 1998, p. 11) frequentou o

> grupo Escolar Luciana de Abreu, ainda hoje no bairro Azenha. Estávamos em pleno Estado Novo, com fotos de Getúlio em todos os bares da cidade, como símbolo presidencial e cara de menino de primeira comunhão. Lembro-me que houve um dia sem aulas. Isso se deveu à visita que Plínio Salgado fez a Porto Alegre [...]. A condição de judeu numa sociedade nacional mais ampla leva você a uma politização precoce. Isso porque a visita de Plínio Salgado era sentida no bairro judeu como a visita de um anti-semita que prepararia futuros *pogroms*, iguais aos vividos na Rússia, daí o temor e os comentários terem se espalhado pelo bairro. (Tragtenberg, 1998, p. 11).

O ambiente político do início da época de Vargas bem como a presença de publicações do movimento libertário internacional, marcaram sua trajetória inicial.

Em São Paulo, onde chegou com a família após longa viagem de trem, morou no Bom Retiro. Frequentou uma escola judaica ortodoxa, o Thalmud Torá. Lá, estudava as matérias do ciclo primário e comentários do Velho Testamento. Aprendeu o ídiche e o hebraico.

O trabalho chegou cedo à vida de Tragtenberg aos 11 anos para auxiliar a família após o falecimento do pai:

> iniciei minhas universidades, frequentando um bar na rua Ribeiro de Lima, que tinha duas características: comida barata e mesa sem toalhas. Lá acorriam trabalhadores de origem letã, lituana, russa,

> polonesa; muitos haviam inclusive participado da Revolução Russa, haviam topado pessoalmente com Lênin, Trotsky, Zinoviev ou Bukharin. Não eram "temas" de academia e sim expressões de relações sociais e políticas vividas. (Tragtenberg, 1998, p. 11).

Com a queda da ditadura Vargas e a ebulição política daquele momento, Tragtenberg entrou em contato com o PCB, cuja sede do comitê estadual era vizinha de sua casa:

> Foi lá que na venda da esquina da rua Catumbi, encontrei um operário espanhol com o inevitável bigode que, olhando minha aparência mirrada – na época meu apelido social era Gandhi, tal a magreza – "Oh! Rapaz, queres ficar forte? Entre para o PCB". Contribuía para a mesma tendência, um sapateiro espanhol meu vizinho, que entre um prego e outro na sola do sapato, discorria sobre reforma agrária, o que fora a Guerra Civil Espanhola e a importância do PCB. Não tive dúvidas, ingressei na "base", uma célula de bairro que funcionava no Belém, inicialmente pequena, composta de um pedreiro, um operário têxtil e uma dona-de-casa. (Tragtenberg, 1998, p. 12).

Tragtenberg já havia lido toda a obra política de Plínio Salgado, Gustavo Barroso e Miguel Reale, como também as de "nazistas nacionais", como A. Tenório de Albuquerque e Tasso da Silveira. Dentre as "universidades" de Tragtenberg, ele menciona os cursos oferecidos pelo Partido Socialista na sede da Praça da Sé, nos quais conheceu Antonio Candido, que ministrava um curso sobre História do Brasil, e Azis Simão, que falava sobre o sindicalismo e a burocracia. Lia Lênin, Trotsky, além de Stalin. Ao lado de suas outras "universidades", a amizade com a família Abramo abriu-lhe os horizontes da cultura italiana e da crítica do bolchevismo.

O PCB, em 1945, no 4º Congresso, justificava o apoio do partido à burguesia industrial para "acabar com o latifúndio e os restos do feudalismo":

> Falava-se com sagrado temor que o Brasil estava num processo de "revolução democrático-burguesa" e que a tarefa do Partido, além de lutar por uma Constituinte com Getúlio, era apoiar Adhemar de Barros ao Governo do Estado. Era a época do Tratado de Yalta, onde os Estados Unidos deixaram Stalin avançar sobre o Leste e os PCs ocidentais, por sua vez, "compunham" com os partidos burgueses como o De Gaulle, na França, de De Gasperi, na Itália, de Getúlio, no Brasil, combatendo as greves e pregando a "união nacional". (Tragtenberg, 1998, p. 13).

Ao mesmo tempo, Tragtenberg frequentava as reuniões de trabalhadores de tendências anarquistas, trotskistas e socialistas, além de comunistas e integralistas, nas quais havia fecundos debates. Foi então que soube, "através do vidreiro Domingos Taveira, militante sindical, como fora esmagada durante a Revolução Russa a oposição operária fundada por Kollontai, pelo governo Lênin-Trotsky" (Tragtenberg, 1998, p. 13). Com ossocialistas, conheceu a crítica de Rosa Luxemburgo aos "descaminhos do bolchevismo", e com um senhor português que trabalhava como lixeiro na limpeza pública, soube do esmagamento de Nestor Makno e de seus camponeses, bem como dos marinheiros de Cronstadt pelo exército vermelho sob o comando de Trotsky. Foi expulso do PCB, porque convivia com trotskystas e "outros inimigos da classe operária" (Tragtenberg, 1998, p. 14).

Tragtenberg frequentava, aos sábados à noite, as conferências do Centro de Cultura Social anarquista, onde conviveu com Edgar Leuenroth, Pedro Catallo, Anita Carrijo, Mário Ferreira dos Santos e Jaime Cubero. Após a expulsão do PCB, iniciou a leitura dos clássicos marxistas e de Max Weber. Travou amizade com o jornalista Hermínio Sachetta, trotskysta, influência fundamental em sua vida.

Tragtenberg havia trabalhado como *office boy* de um laboratório farmacêutico, e por volta de 1946-1947, prestara concurso para escriturário do departamento de águas e energia elétrica. O contato prático com o ritualismo burocrático, com a apatia do burocrata diante

do trabalho e com as diferenças de *status* nas burocracias públicas por meio dos diplomas acreditativos das escolas, aguçou seu interesse pela burocracia como alienação e controle.

Em 1950, uniu uma visão crítica da burocracia no movimento operário à visão interna da burocracia como estrutura. Foi quando Antonio Candido, no saguão da Biblioteca Municipal, de São Paulo mencionou a Tragtenberg uma lei federal que lhe permitiria a apresentação de uma monografia à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, para prestar vestibular e cursar a universidade (Tragtenberg, 1998, p. 15). Em seis meses escreveu a monografia *Planificação: desafio do século XX*[4]. Na apresentação desse livro, escreveu Antonio Candido:

> Com honestidade e heterodoxia, longe de dogmas e preconceitos, o autor circula entre fatos históricos, sociais e econômicos com uma formosa liberdade, manifestando a cada instante uma equação pessoal que não se quer omitir e que atua como presença fecundante. (Tragtenberg, 2009, p. 9).

Graduou-se em História no final da década de 1950 e ingressou por concurso no magistério oficial do estado, indo lecionar na cidade de Iguape, de onde foi para o I. E. Monteiro Lobato, em Taubaté. De lá foi para Mogi das Cruzes e, então, para o Ginásio Estadual Candido de Souza, no bairro do Sumaré, em São Paulo, em 1963. Recordou Tragtenberg que seus alunos liam Anísio Teixeira para a discussão de problemas pedagógicos com seus professores. Foi sua aluna, na época, a Profa. Dra. Ediógenes Aragão, hoje livre-docente aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp:

> Conheci o professor Maurício Tragtenberg em 1962, quando ingressei no ginásio. As primeiras lembranças são as que ficam, porque ligadas às

---

[4] Reeditado pela Editora Unesp sob o título *O capitalismo no século XX*, em 2009.

nossas emoções e descobertas. Foi ele que me iniciou pelos caminhos e descaminhos da História e particularmente da História do Brasil, em 1962/1963, no Ginásio Estadual Prof. José Candido de Souza, na Rua Diana, no Bairro do Sumaré [...]. Preocupado e engajado com os oprimidos, pobres, excluídos, Maurício Tragtenberg dava uma atenção especial para os estudantes que trabalhavam, pois ele mesmo sabia o que era conciliar trabalho diurno com estudo noturno. Era um intelectual interdisciplinar, ensinava a ver as relações entre todas as questões [...]. Suas aulas eram livres, não controlava a presença, assistia aula quem queria, o importante era participar; não usava livros didáticos, as aulas teóricas se iniciavam com uma exposição do tema, depois enfatizava as idéias mais importantes do autor e fazia um esquema geral para que pudéssemos estudar em casa. O livro Formação do Brasil Contemporâneo de Caio Prado Jr. era nossa referência e também para preparar os seminários, através dos quais éramos avaliados. Simultaneamente indicava também obras literárias, pois para ele História e Literatura se completavam; no meu caso as leituras indicadas seguramente estavam vinculadas à minha origem de classe, operária, nordestina, parda, hoje o politicamente correto seria dizer "afro-brasileira", filha de operário da construção civil e de uma lavadeira. Maurício Tragtenberg me indicava a leitura de Lima Barreto, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo. Estimulava os estudantes a freqüentar as Bibliotecas Públicas, raras na época. Tínhamos encontro marcado aos sábados pelas manhãs para manusear, folhear livros na Biblioteca Municipal Mario de Andrade. Casualmente nos encontrávamos no bonde com destino à Praça Ramos de Azevedo, que parava ao lado do Teatro Municipal. Depois Maurício nos levava para fazer a inscrição para leitor da Biblioteca Circulante, onde retirávamos livros para o trabalho semanal. Depois de um lanche na Cafeteria Paulista percorríamos alguns sebos do centro. Aprendíamos História do Brasil com a Coleção Brasiliana, que reúne o que há de precioso na historiografia sobre Brasil. A indicação foi Fernão Cardim – Tratados da Terra e Gente do Brasil. Aliás me recordo que ele estava

> sempre atento aos nossos problemas e conflitos, indicando livros que nos ajudavam a refletir sobre nós mesmos, nossa realidade. Mesmo após não ser mais nosso professor continuou nos orientando em nossas leituras. (Aragão, Ediógenes apud Accioly e Silva, 2005, p. 116-119).

Na fala da Profa. Dra. Lucia Bruno, da Feusp, pode-se encontrar outro depoimento ressonante de grande importância para esclarecer a singularidade do professor Maurício Tragtenberg:

> Maurício foi meu professor, em 1974, na PUC. Ele dava aula de política e era um professor bem diferenciado, não dava aquelas aulas convencionais, ele discutia muito com a gente a Revolução Russa, a Revolução Alemã e ele falava dessas revoluções de uma forma muito voltada para o que tinha ocorrido na prática, como é que as pessoas, aqueles grupos sociais todos, as várias tendências, como atuaram nesse período, colocando sempre a participação de soldados, trabalhadores, camponeses, etc. Então ele deu uma dimensão para a gente que nós não tínhamos, do que foi a participação popular na Revolução Russa. Não era a Revolução Russa feita pelo partido e grandes lideranças, o que a gente já conhecia; era a história da Revolução Russa através da história dos movimentos sociais naquele período. Ele trazia autores de que ninguém tinha ouvido falar, ficava todo mundo curioso, os poucos alunos que assistiam, porque ele não fazia prova e não fazia chamada, eram poucos os alunos que ficavam em sala de aula. Mas os poucos que ficavam, ficavam até o final e depois fizeram mestrado com ele; sempre mantiveram contato, enfim, acabaram desenvolvendo trabalhos paralelos com ele; você vê que ali se estabeleceu uma ligação forte, intelectual, pessoal. E foi então o primeiro professor que abriu todo um mundo pra gente, pelo menos para mim, de autores novos, que no Brasil sequer eram editados. Por exemplo, Rosa Luxemburgo não era discutida no Brasil, muito menos na Universidade. Bernstein, Kautsky, tudo isso nós vimos, estudamos todos aqueles autores da II Internacional, toda a polêmica da II Internacional. Depois, a Revolução

Alemã, Otto Ruhle, Hermann Gorter, que eram os esquerdistas alemães que a esquerda oficial não referia porque tinham polemizado com Lênin. E depois o Maurício organizou uma coletânea, Marxismo Heterodoxo;[5] lá tem o Makhaiski, russo. [...] O primeiro intelectual a fazer uma crítica de esquerda a essa esquerda e com autores de grande expressão [...]. Ele criticava a burocracia e nunca foi um burocrata, nunca cobrou presença de aluno, nunca ficou dando prova pra dar notinha, essa coisa toda. E as pessoas ficavam porque sabiam que estavam aprendendo, ali com ele. Não só conteúdos importantes, mas uma forma de olhar para a realidade, não é? Ali tinha toda uma metodologia de estudo, de análise da realidade social e quem pôde perceber não faltava por nada.

Ele sempre enfatizou muito essa questão da prática social, muito mais do que os discursos, as posturas oficiais, além dos anarquistas, que ele trouxe para o meio acadêmico, que ninguém ensinava, não é? E autores de todo tipo: Bakunin, Malatesta, Kropotkin, Rudolf Rocker, Makhno. Por outro lado, ele foi também o professor que ensinou a gente a ler os clássicos – Weber, Marx – com o mesmo respeito, quer dizer, dar o devido valor a um autor independentemente de concordar ou não com ele, o que é muito difícil [...] poucos têm a liberdade que ele tem, de pensar, de questionar tudo o que lê. Essa é a maior virtude do Maurício como professor. Ele não tem discípulos, nunca quis ter, sempre teve horror a isso, sempre fez piada das igrejinhas, pois um homem que nos empurra para ser autônomos é impossível ter discípulos.

E o pensamento dele sempre foi muito dinâmico, ele também mudava de idéia, revia, aí, é difícil ter discípulos, porque quando os discípulos assimilavam o que ele falou há um tempo, ele já mudou, ele já faz a crítica àquilo, já avançou, já relacionou outros dados, outras situações e mudou, é uma outra interpretação, distinta. É isso que faz de Maurício um pensador vivo [...]. Era um dos poucos intelectuais nos anos 70 e 80 que realmente tinha uma participação nos movimentos sociais. Ele ia, você se lembra disso, em reuniões de grupos pequenos de oposição,

---

[5] Reeditado pela Unesp em 2011.

> de fábricas; nenhum intelectual estava preocupado com aquilo, porque aquilo não se parecia com a grande política. (Bruno, Lúcia apud Accioly e Silva, 2005, p. 107-113).

O empenho de Tragtenberg em conhecer a história e a cultura brasileiras em seus complexos meandros foi permanente. Um dos cursos de pós-graduação que ministrou na PUC de São Paulo, nos anos 1990, intitulava-se *O Pensamento Político Brasileiro* e abarcava autores conservadores desde o período do Império. Iniciava as aulas com a seguinte pergunta: "Por que ler os conservadores? Porque são muito atuais". E discutia o livro de Raymundo Faoro, *Existe um pensamento político brasileiro?* Era sua preocupação compreender a recorrência do conservadorismo brasileiro e das práticas e noções de conciliação (Tragtenberg, 1996). Em seus cursos, liam-se os grandes intérpretes do Brasil, como Faoro, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr., Paulo Prado, entre outros. Ensinava a interpretá-los sob a luz múltipla da crítica da ideologia, da filosofia, das ciências humanas. Inesquecível seu curso sobre o nazi-fascismo com a leitura de *Behemoth*, de Franz Neumann, análise erudita das singularidades históricas e jurídicas dos estados fascista e nazista, além de textos de Hitler, Mussolini, Rozenberg, Goebbels, confrontados com a própria história alemã e mundial da época. O curso sobre o pensamento político de Trotsky era realizado por meio da leitura de obras deste autor, interpretando as metamorfoses de seu pensamento e o seu significado político para a história das esquerdas. Muito fecundas eram suas aulas sobre o Pensamento Político Clássico (Maquiavel, Locke, Hobbes, Marx, Rousseau), sempre trazendo os autores para analisar questões do presente, como era possível acompanhar por meio de seus artigos irônicos, bem-humorados, em vários jornais, agora reunidos nos diversos volumes da Coleção Maurício Tragtenberg[6].

---

[6] Por exemplo, "Maquiavel no ABC", no volume *Autonomia operária*, de 2011, e "Max Weber na Assembléia", no volume *A falência da política*, de 2009.

Ele recorria também ao cinema para refletir com os alunos sobre vários temas, como a burocracia e a perda do sentido da vida nos filmes de Akira Kurosawa (*Viver*, *Homem mau dorme bem*); a repressão política no leste europeu como resultado da degradação dos processos revolucionários, nos filmes de Andrzej Wajda (*Danton*, *Sem anestesia*, *O homem de mármore*, *O homem de ferro*); a dimensão psicossocial do nazismo, as religiões como instrumentos de coerção e a incomunicabilidade humana como decorrência dos processos de alienação e internalização da repressão, no cinema de Ingmar Bergman (*O ovo da serpente*, *Fanny e Alexander*, *Sonata de outono).* Relacionados aos filmes, Mauricio Tragtenberg discutia textos de Kafka, Max Weber, Bakunin, Marx, Proudhon e tantos outros. Esse procedimento permitia aos alunos a formação de uma visão de mundo na qual a arte, a filosofia e as ciências se integravam, alargando e aprofundando múltiplos âmbitos da condição humana, vista sempre como inacabada.

Para a compreensão das concepções e práticas pedagógicas de Tragtenberg, é imprescindível ter em vista sua crítica permanente e radical às organizações burocráticas e às ideologias administrativas que invadiram o campo educacional. Desse modo, em Tragtenberg não é possível isolar a esfera escolar/educacional das demais esferas, nas quais dominam relações hierárquicas e de reprodução das relações de exploração e poder.

A naturalização de tais relações constitui o fenômeno da ideologia concebida por Maurício Tragtenberg como "verdade conflitual" (Ansart, 1978), ou seja, a expressão de forças sociais em luta e a projeção fantasmática de uma classe social ou segmentos de classe que pretendem sua própria eternização no exercício da dominação política e da exploração econômica. Segundo João Bernardo (1977, p. 201), "Quando digo que uma dada ideologia é errada, quero dizer que ela não exprime a minha prática. Mas por que, em vez de a exorcizar como errada, não referir antes à prática de quem a produziu?". A obra-trajeto de Maurício Tragtenberg é, uma teoria crítica das organizações

como o Estado, a Escola e a Empresa, construída em contraponto às noções e práticas autogestionárias. Nessa construção, é fundamental o modo de organização interno das instituições, a sua *forma,* para além de seu conteúdo ideológico. Para Tragtenberg, as instituições que reproduzem em seu cotidiano as hierarquias internas, separando os que planejam e os que executam, não só se submetem ao Estado capitalista como nele se integram.

Para outro grande crítico da burocracia, Fernando Cláudio Prestes Motta (1990, p. 19), não se pode opor, de modo simplista, a verdade científica e a ideologia, pois

> as ciências constituem parte do modo de dominação burocrático-meritocrático que caracteriza nossas vidas. Seu esforço continuado é o de tentar fundir a racionalidade substantiva na racionalidade instrumental, justificando determinado tipo de ordenação social voltada para a produtividade e o lucro. (Motta, F. C. P., 1990, p. 19).

Pode-se afirmar que Fernando Cláudio Prestes Motta e Tragtenberg compartilham uma crítica das organizações que desmistifica o cientificismo no qual se amparam a meritocracia acadêmica e o intelectual burocraticamente legitimado pela academia. Uma teoria organizacional voltada à mudança do estabelecido

> precisa antes de mais nada recusar as falsas automatizações do campo, que sob a capa da 'diferença específica' referem-se ao Estado e à escola sem referência à empresa, num mundo onde as instituições converteram-se, malgrado o desejo dos idealistas, em simples apêndice do aparelho econômico (Motta, 1990, p. 19).

Nas suas teses de doutorado (*Burocracia e Ideologia*) e de livre-docência (*Administração, Poder e Ideologia*), defendidas respectivamente em 1972 e 1979, Tragtenberg funde o conceito de ideologia em Marx e o de burocracia em Max Weber, estudando as teorias da administração

como transitórias e ambíguas (ideológicas), ainda que operacionais no nível técnico:

> Como nascemos, vivemos e morremos em organizações formais, as teorias explicativas destassão de primordial importância, principalmente, quando pela intervenção do Estado na economia o próprio Estado aparece como organização. Daí qualquer análise da Teoria Administrativa deve partir da burocracia enquanto poder para atingir a burocracia na estrutura da empresa. (Tragtenberg, 1992, p. 16).

Na tese de livre-docência, Tragtenberg critica a reorganização do capitalismo internacional a partir da década de 1970, quando

> o papel central das grandes corporações na condução da vida social a que hoje se dá o nome de Mercado; a separação entre propriedade e controle do processo econômico conferindo aos gestores tecnocratas um poder econômico e político inaudito; e as novas formas de exploração do trabalho, calcadas, cada vez mais no componente intelectual do trabalho, provocando uma mudança substantiva nas formas disciplinares do capitalismo. (Bruno, 2004).

Reiterando os eixos temáticos centrais de seus primeiros estudos, Tragtenberg (2004) realizou críticas agudas à escola capitalista, estatal ou privada, que permanecem profundamente atuais. Nos textos *A delinqüência acadêmica*, *Universidade e hegemonia*, e *O saber e o poder* ele desvenda os compromissos de setores hegemônicos das universidades com os interesses políticos e econômicos do Estado e das empresas, materializados nos financiamentos de organismos internacionais e agências estatais de fomento à pesquisa em detrimento do pensamento crítico e criativo próprio das humanidades. A análise que Tragtenberg realiza não apenas da universidade, mas da escola em geral, põe em cheque seu lugar social e suas finalidades, perguntando a quem ela

serve e de que modo se realiza esse servir. Dialogando com Bourdieu, Establet, Benjamin, Goffman, Lobrot, Ferrer, Foucault, Castoriadis, as reflexões de Tragtenberg movem-se com amplitude e radicalidade entre os polos da escola reprodutora das relações sociais e as noções e práticas da educação anarquista, da autogestão pedagógica, negadora da escola burocrática e heterogerida. Também para Fernando Cláudio Prestes Motta (1981, p. 132), em seu belo estudo sobre Proudhon e a autogestão,

> nenhum órgão, mesmo nacional, deverá ser investido do poder de controlar as opiniões e de impor um pensamento comum: a espontaneidade da razão coletiva exige que as opiniões diversas possam ser exprimidas, confrontadas, desvendando os conflitos e os antagonismos objetivos. Não é de uma síntese acabada e destrutiva das antinomias que brotará o dinamismo social: é somente através de tensões e de equilíbrios móveis que poderá se desenvolver e se exprimir a espontaneidade social. Insistindo sobre a espontaneidade operária e a gestão autônoma, Proudhon anunciava a criação dos conselhos operários, o sindicalismo revolucionário e as tentativas atuais de autogestão.

Tragtenberg percebeu com clareza a inseparabilidade da autogestão pedagógica, da autogestão generalizada da sociedade e da autogestão de nós mesmos. Portanto, a autonomia e a solidariedade são dimensões da unidade biopsicossocial. Esse é um fio condutor para compreender a obra-trajeto aqui estudada.

Em 1963, Tragtenberg foi convidado pelo Prof. Wilson Cantoni para lecionar Cultura Brasileira na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, primeiro Instituto Isolado de Ensino Superior do Estado de São Paulo, hoje *campus* da Unesp. Esta experiência reuniu um brilhante grupo de jovens professores recém-formados pela USP em torno de um projeto político-pedagógico que incluiu a participação paritária de alunos e professores

em todas as decisões do Departamento de Pedagogia;; a alfabetização de trabalhadores rurais e urbanos pelo método Paulo Freire; uma intensa vida cultural no interior da Faculdade, com grupo de Teatro e Cineclube, afirmando o compromisso do ensino superior com as necessidades dos trabalhadores. Nesta perspectiva socializava-se o saber, visando a formação de professores com rigoroso conhecimento da realidade local e regional ao lado do cultivo da cultura clássica e universal. Desta experiência, entre 1957 e 1964, participaram professores brasileiros e estrangeiros (Casimiro dos Reis Filho, Norman Potter, Flávio Di Giorgi, José Aluysio dos Reis Andrade, Fernando de Carvalho, Arnold Von Buggenhagen, Michael Löwye Mauricio Tragtenberg entre outros), dispersados após a repressão da ditadura militar sobre a Faculdade, em abril de 1964. Atingido por dois Atos Institucionais, Tragtenberg foi internado no Instituto Aché por três meses com esgotamento nervoso[7].

Pouco conhecida também foi a participação de Tragtenberg como professor no ensino superior privado em Ribeirão Preto, São Paulo, entre o início e o final dos anos 1970. Com ele, trabalharam intelectuais que formaram gerações de pesquisadores e professores no Brasil, como Bento Prado Jr., Octavio Ianni, Edgard de Assis Carvalho, Evaldo Amaro Vieira e Newton Belisário. Este último, chamado por Bento Prado Jr. de a "esquerda tragtenberguiana", não trilhou a vida acadêmica. Nessa ocasião, tendo sido sua aluna, pude conhecer e conviver com todos eles. Esse fato mudou minha vida e foi decisivo em minha escolha profissional. Durante o período mais sombrio da Ditadura Militar, Tragtenberg ministrava cursos sobre Marx, Weber e o movimento anarquista, sendo muitas vezes chamado para interrogatório na Polícia Federal da cidade, o que não o fazia desistir da crítica.

Em 1978, o primeiro número da revista *Educação e Sociedade*,

[7] Vide artigo de Lúcia Bruno e Doris Accioly e Silva, intitulado "Maurício Tragtenberg, a ousadia de conhecer", publicado na revista "Educadores Brasileiros" em abril de 2011.

que ele ajudou a criar, publicou seu artigo sobre "Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária", trazendo para a universidade brasileira um debate que ela havia omitido. No artigo sobre Ferrer, Tragtenberg fez uma análise histórica da Espanha desde a Reconquista aos Árabes, esclarecendo a especificidade espanhola na Europa, a articulação entre as classes sociais dominantes e destas com o Estado e a Igreja. É a partir das conexões delineadas por esse quadro que se pode compreender o papel revolucionário do anarquismo espanhol e das Escolas Modernas, fundadas por Francisco Ferrer, a quem Tragtenberg denominava "desertor da burguesia". A pedagogia de Ferrer é uma das primeiras recusas práticas e teóricas da pedagogia capitalista, privada ou estatal, desde os métodos, a relação professor-aluno à visão de mundo. Ferrer, na esteira de Paul Robin e Sebastien Faure, recusa as notas, a presença obrigatória, os prêmios e castigos, as hierarquias e o ensino religioso. Pratica a coeducação sexual das classes sociais, um ensino vinculado à observação da natureza e à arte, concebendo o conhecimento com base na ciência, e esta como libertação de preconceitos e ruptura do pacto saber-poder. As Escolas Modernas, assim, ameaçaram a ordem dominante. O assassinato político de Francisco Ferrer, em 1909, prova a dimensão dessa ameaça. Também no Brasil, as referidas Escolas Modernas, aqui fundadas pelos anarquistas, não foram poupadas pela repressão no início da República.

Outra característica importante do pensamento de Tragtenberg é a heterodoxia com que absorvia a multiplicidade de autores do campo marxista, anarquista, weberiano e dos clássicos da Literatura e das Ciências Sociais. Isso não significava relativismo ou ecletismo, hoje novamente em voga, mas a capacidade de extrair das leituras suas lições mais radicais e esclarecedoras para a compreensão de nossa sociedade. Na apresentação aos *Textos escolhidos*, de Kropotkin[8], Tragtenberg recorda um aspecto pouco conhecido e muito atual das obras do referido autor.

[8] Presente no volume *Teoria e ação libertárias*, indicado nas referências.

> Em seu texto de memórias *Em torno de uma vida*, ele mostra o abismo entre as gerações e critica um sistema educacional fundado na disciplina, que leva à dissipação e à mentira; nos programas de cursos impostos, que anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade; e nas avaliações que criam o ódio, a competição e o ciúme. Kropotkin não se limita à crítica, propõe uma educação integral que promova o desenvolvimento harmônico do indivíduo, integrando no seu processo de conhecimento, as ciências naturais e as históricas. Uma educação fundada no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal, suprimida a obediência passiva e a servidão. Enfim, uma educação libertária, que consagra o sacrifício progressivo da autoridade em proveito da liberdade. (Tragtengberg, 2011, p.156).

Tragtenberg não só divulgou o anarquismo no plano intelectual como também agiu em consonância às concepções e práticas libertárias ao longo de sua vida. Foi um professor generoso e, ao mesmo tempo, um grande crítico da instituição escolar que tem sido incapaz de oferecer às novas gerações perspectivas e sentidos para além da mesquinha vinculação ao mercado, horizonte estreito para o qual a educação oficial, com raras exceções, concentra a sua mirada. Insistindo na formação integral dos seres humanos para a vida, a beleza e a sensibilidade – vividas na dimensão de uma razão libertada – e, na solidariedade internacionalista, Tragtenberg recusa também qualquer ortodoxia, mesmo autodenominada anarquista, e relembra a dimensão libertária da obra de Marx.

Ele nota, retomando Weber, que na escola burocrática o diploma substituiu o direito de nascença:

> o sistema burocrático estrutura-se em nível de cargos, que por sua vez articulam-se na forma de "carreira", onde diploma acreditativo, tempo de serviço e conformidade às regras constituem pré-condições de ascensão. Seu modo de recrutamento e sistema de promoção são definidos por ela como sigilo, como mecanismo de comunicação

> intra-burocrático. Diluído nas diversas áreas de competência. [...] a estrutura burocrática do ensino no âmbito nacional desenvolve-se em três níveis: organização do pessoal; programas de trabalho; inspeções e exames. No que se refere ao pessoal, o burocrata da educação está separado dos meios de administração como o operário dos meios de produção, o oficial dos meios de guerra e o cientista dos meios de pesquisa. (Tragtenberg, 2004, p. 46-47).

Com Weber, pode-se compreender a universidade como instituição burocrática e, portanto, de dominação, que se legitima pela produção/transmissão de conhecimentos, exercendo, na verdade, um *controle* sobre o saber e substituindo sua *produção* ao criar um agente burocrático especializado na transmissão do mesmo. (Tragtenberg, 2004, p. 72, grifos do autor). Ao lado de Weber, Tragtenberg (2004) considerava muito importantes para a educação as obras de Selznick e Lobrot. O primeiro pelo conceito de cooptação, que é legitimada pelo sistema de concursos realizados conforme os critérios formais burocráticos, mas nos quais "o vencedor já está escolhido *a priori*" (Tragtenberg, 2004, p. 73). A universidade burocrática legitima o poder sobre os alunos pelo *sistema de exames*. Tragtenberg é enfático ao afirmar que "nenhuma reforma universitária digna desse nome tem concreção se não partir da abolição do sistema de exames, o batismo burocrático do saber" (Tragtenberg, 2004, p. 72). Essa pedagogia repressiva instaurou a troca de informações entre professores a respeito de alunos, a disciplinarização da mão de obra, um saber acrítico e formas de sentir e agir conforme a *racionalidade* exigida pelo poder, formando o futuro docente na burocracia acadêmica, ou executivo na burocracia empresarial, soldado na burocracia militar, ou clérigo na burocracia eclesiástica (Tragtenberg, 2004, p. 72-73). Nesse *mundo sem amor e sem ódio*, os meios se convertem em fins, confirmando o que dizia Sartre: os burocratas não podiam morrer porque jamais tinham vivido. Nas palavras de Fernando Cláudio Prestes Motta (1981, p. 76),

> A educação moderna convencional muito raramente se preocupa com o desenvolvimento da pessoa. Opta, normalmente e com a cumplicidade dos pais ansiosos, por filhos bem-sucedidos na "vida", pelo desenvolvimento funcional ou profissional, exacerbando a angústia do adolescente. As instituições educacionais, e de modo especial a universidade, nasceram como um espaço no qual o mestre formava seus discípulos através da convivência diária. Esse espaço tornou-se uma grande burocracia impessoal em que a convivência é meramente funcional. Busca-se formar boas engrenagens, no melhor dos casos, e não pessoas adultas, maduras individual e socialmente.

Entretanto, lembra Tragtenberg, a realidade é contraditória: gera a burocracia e seu antídoto, a autogestão de toda a vida social. Aqui surge a contribuição dos anarquistas e de autores como Lobrot:

> Sem uma autogestão pelo menos em nascimento, sem uma responsabilização dos alunos por si próprios, sem uma destruição, pelo menos parcial, da burocracia pedagógica, não se pode esperar nenhuma formação verdadeira, portanto, nenhuma mudança na mentalidade dos indivíduos. Vê-se imediatamente qual a repercussão no plano social. A sociedade afunda-se em problemas e conflitos insolúveis. É preciso começar pela Escola. A sociedade de amanhã será pela Escola ou negar-se-á a si própria. (1966, p.84)

Toda a obra-trajeto de Maurício Tragtenberg constitui-se como unidade polifônica, na qual o todo está contido nas partes e vice-versa, como nos hologramas. Nessa unidade, a centralidade das práticas e concepções da autogestão constituem o seu movimento centrípeto e centrífugo (Accioly e Silva, 2005). Dissipando o persistente equívoco acerca do que é autogestão, sua especificidade frente aos "participacionismos", Tragtenberg (2011, p. 247) sublinha que a

> autogestão é o controle direto dos meios de produção pelos produtores auto-organizados em comitês de fábrica, comitês inter-fábricas, federação ou confederação de comitês. Significa a integração do econômico com o político através do controle operário da produção e da democracia direta, substituindo, assim, o tecnocrata administrador e o político profissional da democracia representativa.

A emancipação dos trabalhadores é obra dos próprios trabalhadores, já foi dito na I Internacional. Caberia, portanto, aos educadores e intelectuais identificados com um projeto libertário de transformação social desenvolver alternativas pedagógicas que comecem por romper a divisão interna ao próprio trabalho intelectual, cada vez mais fragmentado. Falar em autogestão pedagógica é colocá-la no horizonte da autogestão da totalidade social. Para compreender a dinâmica da obra-trajeto de Tragtenberg, é necessário lembrar que ele foi ao mesmo tempo crítico implacável de todas as burocracias, mas defendia a escola pública, laica e gratuita, porém gerida pelos trabalhadores, ou seja, realmente pública. Agnóstico, escreveu artigos memoráveis no jornal *O São Paulo* da arquidiocese paulistana, quando à frente desta estava o Cardeal Evaristo Arns, adepto da teologia da libertação. Durante oito anos, escreveu no jornal *Notícias Populares* repudiado pela intelectualidade, mas lido pelos trabalhadores. Tragtenberg, como Bakunin, queria todo o conhecimento do século reapropriado pela classe operária, uma das condições de sua emancipação. Ao escrever sobre o pedagogo socialista Pistrak, explicava que este percebera a

> necessidade de criar uma nova instituição escolar na sua estrutura e no seu espírito, suprimindo a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional. Isso implicava uma profunda mudança na instituição escola, pois esta – Pistrak tinha plena consciência – transmite um conteúdo implícito significativo que devia ser questionado. Intuía Pistrak que o fundamental nas instituições decorre muito mais de uma prática não

verbalizada do que do conjunto de enunciados solenes de que ela se faz porta voz. (Tragtenberg, 2011, p. 199).

São incontáveis os textos de Tragtenberg nos quais ele insiste na necessidade de auto-organização dos trabalhadores a partir de seus locais de trabalho e a reafirmação da capacidade do proletariado de gerir a vida social em todas as suas esferas. Às vésperas dos vinte anos de sua ausência, continuam vívidas sua lucidez, sua recusa a fazer concessões, sua capacidade de apreender o essencial para além das contingências e da banalidade cotidiana. Entendia ser fundamental que os professores colocassem seu "capital cultural" a serviço dos trabalhadores nos sindicatos, nas associações de bairro, nas comunidades de base. Só assim os intelectuais poderiam converter-se em "intelectuais orgânicos" dos que são expropriados econômica, política e culturalmente, deixando de servir ao capital e sua reprodução ampliada (Tragtenberg, 2012). Vivemos tempos de apatia, cooptação, e heterogestão repetidos ao infinito nas avaliações institucionais de docentes, funcionários e alunos, inclusive internacionais, em nome da "qualidade". Esse procedimento, pautado pela produtividade do capital reforça a competição e a hiperespecialização em detrimento de concepções e práticas integradoras da condição humana e da própria vida. Nessa atmosfera a contribuição de Maurício Tragtenberg é indispensável.

Referências

ACCIOLY e SILVA, Doris. A obra-trajeto de Maurício Tragtenberg sob o prisma das Afinidades Eletivas. 2005. 223f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

ACCIOLY e SILVA, Doris. Repressão política, resistência e memória social: um estudo de caso. In: WITHAKER, Dulce. C. A.; VELÔSO, Thelma M. G. (Orgs.). *Oralidade e subjetividade*: os meandros infinitos da memória. Campina Grande, PB: Eduep, 2005.

ANSART, Pierre. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AUTOGESTIONS. *Revue trimestrielle*, n. 12-13, Toulose, França. 1982-1983.

BERNARDO, João. A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. *Revista Piá Piou*, São Paulo, n. 3, nov. 2005.

BERNARDO, João. Marx crítico de Marx. Porto: Afrontamento, 1977, v. 1.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz Ltda, 1979.

BRUNO, Lucia. (Orelha). In: TRAGTENBERG, Mauricio; Administração, poder e ideologia, São Paulo: Unesp, 2004.

BRUNO, Lucia. *O que é autonomia operária*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRUNO, Lucia; ACCIOLY E SILVA, Doris. Maurício Tragtenberg: a ousadia de conhecer. *Educação. Educadores brasileiros*, São Paulo, p. 69-77, abr. 2011. Número especial.

GUILHERM, Alain; BOURDET, Yvon. *Autogestão, uma mudança radical*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

HALBWACHS, M. Les Cadres Sociaux de La Mémoire. Presses Universitaires de France, 1957.

LOBROT, Michel. *A pedagogia institucional*: por uma pedagogia autogestionária. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *Burocracia e autogestão*: a proposta de Proudhon. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *O que é burocracia.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *Organização e poder*: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.

REGO, Teresa Cristina (Org.). *Educadores brasileiros*: ideias e ações de nomes que marcaram a educação nacional. Curitiba: Ed. CRV, 2018.

TRAGTENBERG, M. Maquiavel no ABC. In: *Autonomia operária*. São Paulo: Unesp, 2011.

TRAGTENBERG, M. Max Weber na Assembleia. In: *A falência da política*. São Paulo: Unesp, 2009.

TRAGTENBERG, Mauricio (Org.). Kropotkin: textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1987.

TRAGTENBERG, Mauricio. A Conciliação Hoje. In: MARRACH, Sonia A. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Fapesp/Unesp/Annablume, 1996.

TRAGTENBERG, Mauricio. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Unesp, 2004.

TRAGTENBERG, Mauricio. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1992.

TRAGTENBERG, Mauricio. Educação ou desconversa? In: VIEIRA, Evaldo Amaro (Org.). *Educação e burocracia*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

TRAGTENBERG, Mauricio. Memorial. *Revista Educação e Sociedade*, n. 65, Campinas, 1998.

TRAGTENBERG, Mauricio. Neoliberalismo e cultura universitária. In: MARRACH, Sonia A. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Fapesp/Unesp/Annablume, 1996.

TRAGTENBERG, Mauricio. *O capitalismo no século XX*. São Paulo: Unesp, 2009.

TRAGTENBERG, Mauricio. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: VIEIRA, Evaldo Amaro (Org.). *Teoria e Ação Libertárias*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

TRAGTENBERG, Mauricio. Prefácio. In: SANTILLÁN, Diego Abad. *Organismo econômico da revolução*: a autogestão na Revolução Espanhola. São Paulo, Brasiliense: 1980.

TRAGTENBERG, Mauricio. Uma prática de participação: as coletivizações na Espanha (1936/1939). In: VIEIRA, Evaldo Amaro (Org.). *Teoria e Ação Libertárias*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

VALVERDE, Antonio J. R. (Org.). *Maurício Tragtenberg*: 10 anos de encantamento. Educ/Fapesp: São Paulo, 2011.

WHITAKER, Dulce C. A. Uma vida para as Ciências Humanas. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, vol. 23, n. 78, p. 299-302, 2002.

Trilhas de um mestre: o legado político e pedagógico de José Mário Pires Azanha[1]

Carlota Boto

"Não convém esquecer, porém, que as rotinas da vida cotidiana não se reduzem àquelas do dia-a-dia e são elas próprias, às vezes, que preparam o tempo da sua interrupção, da festa." (Azanha, 1992, p. 116).

Intérprete da escola pública e mestre da educação brasileira

José Mário Pires Azanha (1931-2004) nasceu no ano de 1931 em Sorocaba, cursou Escola Normal em São Paulo, foi professor e diretor de escolas públicas paulistanas, pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (Carvalho, 2010, p. 13) e, desde meados dos anos 60, professor da área de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP – instituição que, um ano após sua aposentadoria (em 2001), conferiu-lhe o título de

[1] Este texto – elaborado originalmente para apresentação em mesa-redonda intitulada "Uma ideia de pesquisa educacional", no âmbito da I Jornada de Filosofia da Educação da Feusp, ocorrida entre os dias 8 e 10 de novembro de 2011 na Faculdade de Educação da USP – foi publicado anteriormente na *Revista USP*, n.93 (mar./abr./mai. 2012, p. 211-224) e em GOTTSHALK, Cristiane M.C.; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério. *Filosofia e educação*: interfaces. São Paulo: Képos, 2014, p.113-139.

professor emérito. Com mais de cinquenta anos dedicados à escola pública, Azanha morreu em 2004, deixando importante legado à causa da educação brasileira e atuação fundamental na construção do projeto pedagógico da Escola de Aplicação (Gordo, 2010, p. 31). Teve duas significativas passagens pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, integrou o Conselho Estadual de Educação e a Academia Paulista de Educação.

Para seus leitores, foi um teórico da educação cuja obra já é, entre nós, precocemente clássica. Para os gestores das políticas públicas, foi um administrador e notável conhecedor da realidade da escola pública brasileira. Para seus amigos, uma pessoa inesquecível. Para seus alunos, um mestre. Desde jovem, revelou-se intelectual. Abraçou a ética da convicção e a causa da escola pública como sua agenda de vida. Nunca teve medo de polêmicas e esteve no palco de muitas controvérsias, políticas e teóricas. Seu primeiro livro – fruto de sua tese de doutorado em 1972 – *Experimentação educacional*: *uma contribuição para sua análise* (São Paulo: EDART, 1974) – trazia hipótese ousada sobre o significado da qualidade de ensino e das escolas experimentais em um país como o Brasil daqueles anos de ditadura.

Suas reflexões sobre os significados das ideias de democratização e de qualidade do ensino, bem como seus trabalhos sobre autonomia da escola, marcaram o debate educacional no Brasil dos anos 80. Seus estudos sobre o cotidiano escolar e especialmente sua tese de livre-docência, *Uma ideia de pesquisa educacional* (publicada em livro pela Edusp em 1992), obtiveram ressonância e desdobramentos teórico-metodológicos em inúmeros trabalhos de gerações posteriores.

Azanha compreende a autonomia da escola como um requisito político. Para ele, a vida nas escolas – queiramos ou não – extrapola as instâncias de regulamentação institucional. Não há nenhuma dimensão legal ou normativa capaz de cercar todos os aspectos que percorrem o dia a dia das escolas. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer o ambiente escolar como lugar de convívio cuja especificidade é o propósito de educar.

A escola surge historicamente como instância de transmissão de um acervo cultural que envolve o domínio das letras, parâmetros de moralidade e regras de conduta. Azanha não é dos pedagogos que acreditam que a boa escola será aquela que recusa o legado desse acervo cultural em nome da inovação como princípio abstrato. Para ele, a inovação somente poderá ser produzida como fruto do julgamento crítico. Tendo por base a apreensão de um dado repertório, a crítica criativa permitirá que o sujeito se oponha aos postulados desse mesmo repertório, construindo outra pauta de interpretação. Todavia não haverá qualquer inovação sem prévio domínio do acervo precedente.

Ele acredita que a boa escola é aquela que, levando à radicalidade seu potencial de autonomia, elabora um sólido projeto pedagógico envolvendo os protagonistas da vida escolar. Uma escola autônoma não corresponde, todavia, àquela em que professores e alunos aprendem todos juntos, supostamente construindo o conhecimento. Por outro lado, a relação pedagógica entre alguém que ensina e alguém que aprende não é também suficiente para caracterizar uma escola de qualidade. O trabalho escolar requererá mais do que isso.

Existe um integrado sistema na escolarização que supõe convivência, diálogo e partilha de atuação entre atores que ocupam lugares variados na vida institucional. A relação dos professores entre si, nas afinidades e nos conflitos que estabelecem uns com os outros; dos alunos com os professores; dos alunos entre si; dos professores com a direção da escola; dos alunos com o diretor e com os funcionários da instituição; o papel dos pais; o Conselho de Escola... Enfim, um conjunto de variáveis enorme possibilita uma gama de interações extremamente dinâmica e criativa. Por essa mesma razão, a elaboração de um projeto político e pedagógico por cada escola constitui ato estratégico mediante o qual se torna possível estabelecer negociações, acordos, coordenadas de ação capazes de planejar, estruturar, organizar e conferir diretrizes às práticas curriculares em seus diferentes níveis. De todo modo, a despeito da necessidade do traçado do projeto institucional, ele, por si só, não será suficiente para interpretar a

realidade do cotidiano institucional. O que se passa na escola compõe o registro de sua própria cultura.

A base da ação docente é sedimentada no território da ação pedagógica e possui apenas imperceptíveis afinidades com teorias educacionais. O saber ensinar da memória dos professores inscreve-se nas práticas rotineiras. Trata-se, em larga medida (embora Azanha não se valha destas expressões), de um "ver-fazer" e de um "ouvir-dizer" (Chartier, 1995). Faz sentido, portanto, averiguar os movimentos da classe: as travessuras das crianças; as repartições das matérias em horários e em espaços específicos; a distribuição dos alunos pelas salas, entre as carteiras; as lições por meios das quais o professor expõe suas aulas; os exercícios realizados para fixar a aprendizagem dos alunos; os silêncios das primeiras provas; o bulício das horas do recreio; a disputa da bola pelos meninos; a conversa da sala dos professores... Existem ritos nas escolas. E eles precisam ser conhecidos. Compreender tais ritos requer perscrutar os sentidos neles inscritos. Sendo assim, pode-se considerar, no cotidiano escolar, a existência de estratégias de ação produtoras de cultura. Compreender esse movimento e sua correlação com as formas de aprender será o grande desafio dos estudiosos da pedagogia. Azanha faz um convite para que os teóricos da educação entrem na escola para decifrar o seu texto. Estudar a cultura escolar é – hoje como há vinte anos, quando ele alertava para isso – o grande desafio intelectual dos educadores brasileiros.

A expansão da escola como democratização do ensino

A obra de José Mário Pires Azanha pode ser identificada por meio de alguns momentos claramente delineados no campo da configuração textual do autor. Ele trabalha com categorias operatórias que balizam seu pensamento. O primeiro grande período, entre os anos 60 e 70, consolida-se com seu trabalho de doutoramento publicado em 1974 sob o título *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. Nessa tese, o autor enfoca a discussão sobre as relações entre

pesquisa pedagógica e pesquisa científica. Para tanto, discorrerá sobre a validade de trabalhos de pesquisa baseados no estudo científico de experimentações educacionais. Azanha criticava ali certa concepção de experimentação nas pesquisas educacionais, denunciando que experimentar – para tais estudiosos – consistia meramente em ver, ouvir, observar. O autor argumenta valendo-se das seguintes palavras:

> Os alunos são estimulados a realizar experiências que consistem na simples repetição de operações físicas estereotipadas, como se a experimentação científica pudesse ser identificada com os procedimentos empíricos necessários à realização da observação de caráter experimental. Trata-se de um equívoco muito grave na interpretação do papel da experimentação no desenvolvimento do conhecimento científico. Omite-se o fato essencial de que a experimentação – conquanto envolva operações empíricas de observação – serve a um propósito teórico que lhe dá sentido e a conduz. Tudo se passa como se a experiência da sala de aula fosse a reprodução do experimento registrado pela história da ciência. E quase sempre não é, porque resolver um problema não é a mesma coisa que tomar conhecimento da solução encontrada. E, se não se percebe essa diferença fundamental, a reprodução acaba por ser uma contrafação. (Azanha, 1974, p. 30).

Essa visão desmistificadora das ilusões metodológicas no campo da educação, descortinada nesse seu texto de juventude, acompanhará toda a produção futura do pesquisador. Em sua tese de doutorado, ele prossegue a argumentação desenvolvendo a diferenciação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento da ciência. Para Azanha, “o conhecimento colorido das experiências pessoais é o primeiro empecilho a ser superado” (Azanha, 1974, p. 31), posto que ele oferece uma imediata e irrefletida adesão às observações particulares. Pelo mesmo motivo, o mero acúmulo de fatos não se traduz em aproximação da verdade. Para que a ciência possa ser o

conhecimento sistemático, controlado e organizado que pretende ser, é fundamental que ela inicie seu périplo baseada em um problema teórico a ser equacionado.

Sem uma questão intelectual a ser resolvida, não haverá qualquer significado na coleta de fatos empíricos, ideia que Azanha sintetiza da seguinte maneira: "onde não há indagação, não há conhecimento científico" (Azanha, 1974, p. 32). A busca dos fatos será resultado de uma hipótese e, portanto, a construção empírica é subordinada a premissas teóricas – e não o contrário. O autor entendia que, a despeito da necessidade de se visitar amiúde as práticas cotidianas de sala de aula, não haveria qualquer sentido em se aproximar delas sem saber interrogá-las: quais são as questões que movem a pesquisa? Quem observa, observa o quê? Quais elementos permitem aferir que o registro da observação não passará de uma banal coleção de trivialidades sem qualquer significado pedagógico? Ele desafia, já nesse seu primeiro grande e conciso trabalho teórico, o senso comum dos saberes pedagógicos. Desde então, não se poderá mais, para a realidade brasileira, anotar de modo ingênuo a acepção de método. O método de ensino deixava de ser tomado como o grande motor da sala de aula, e o conhecimento pedagógico, sob tal perspectiva, passava a desconfiar de sua própria cientificidade. Essa foi uma das principais teses que acompanharam a história da produção acadêmica de José Mário Pires Azanha. O autor retomará tal objeto de pesquisa ao longo de toda a sua vida.

Em 1978, a tradução brasileira do livro *Propos sur l'education*, realizada por José Aluysio Reis de Andrade sob o título *Reflexões sobre educação*, trará uma apresentação de autoria de José Mário Pires Azanha. Essa apresentação é, na verdade, muito mais do que uma mera apresentação. O pesquisador intitulou-a *Alain ou a pedagogia da dificuldade*. O referido trabalho retoma a temática de seu doutorado, indagando, já de partida, os pressupostos da ideia corrente no campo pedagógico, segundo a qual a má qualidade de ensino derivaria de problemas relativos à produção teórica no campo da educação. Tal compreensão parte de postulado equivocado, no parecer do autor,

conforme o qual "o desenvolvimento tecnológico é uma consequência direta do desenvolvimento científico" (Azanha, 1978, p. VII). Para demonstrar o erro dessa ideia, Azanha envereda pela análise dos rumos até certo ponto autônomos da ciência e da tecnologia gregas, evidenciando que o progresso tecnológico deriva mais do aprofundamento da tecnologia anterior do que do progresso da ciência. Mas esse é apenas o primeiro erro apontado por ele relativamente ao conhecimento pedagógico e a seu vínculo com os métodos de ensino. Acerca da relação escola-família, empresta a argumentação de Alain, que já observara que a família educa mal porque o amor não é fator educativo. Uma das forças do professor deriva do fato de que, ao repreender seu aluno, ele – logo a seguir – se esquecerá do caso, não permitindo, portanto, que haja sequelas provocadas pelo sentimento. Na família, esse distanciamento não tem o mesmo lugar, em virtude das marcadas relações de afetividade ali presentes.

Outra ideia que Azanha ataca em *Alain ou a pedagogia da dificuldade* é a "verdade presumida" (Scheffler, 1974, p. 46) da originalidade da criança. Leitor de Scheffler[2], era um crítico agudo de todos os slogans e modismos que, a cada época, se interpunham no debate pedagógico. Nos anos 70, era muito presente a valorização do lugar ativo da criança no processo de aprendizado, como fonte de liberdade e de criatividade no ato de aprender. O autor argumenta, sugerindo que a "originalidade em abstrato é destituída de qualquer significado educativo (Azanha, 1978, p. XVI)". Recorda, buscando exemplificar, que podem ser originais tanto o poeta quanto o torturador. E conclui identificando que a originalidade, para ser pedagógica, supõe o esforço da crítica. Original é o pensamento divergente e, do ponto de vista dele,

---

[2] Israel Scheffler dirá, sobre os slogans em educação, que tais constructos não possuem pretensão de refletir sobre significações. Pelo contrário: "os slogans proporcionam símbolos que unificam as ideias e as atitudes chaves dos movimentos educacionais. Exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos" (Scheffler, 1974, p. 46).

> Não se pode pretender cultivar a criatividade abstratamente nem desenvolvê-la diretamente. Ser criativo é no fundo ser divergente. Mas ninguém diverge simplesmente, sem pontos de referência. Diverge-se de alguma coisa: de um modelo, de uma opinião, de uma idéia. Divergente é um predicado comparativo, assim como 'maior' ou 'superar'. Não atentando para isso, iludem-se os 'tolos pedagogos' da criatividade. E, pior do que isso, tornam fraudulento o seu ensino, porque mais ambiciosamente do que os sofistas propõem-se a ensinar até redação criativa (redação divergente?!!!) por meio de exercícios de criatividade (exercícios de divergência?!!!). (Azanha, 1978, p. XVI).

Sob tal perspectiva, nem a variedade dos métodos de ensino nem a diversificação das tarefas garantirão, no sentido acima explicitado, o florescimento da criatividade. Esta, pelo contrário, poderá surgir no modelo tradicional da aula, onde se leem os grandes livros e onde se adentra por uma cultura comum que fará surgirem as diferenças e as possibilidades do aparecimento do novo. Azanha retoma Alain (1978) para demonstrar que não é tarefa da escola fazer parecer fácil aquilo que é difícil. Assim como terá de tocar muitas vezes as escalas musicais quem quiser fruir da alegria de tocar um instrumento, aprender é uma tarefa intrinsecamente difícil, "e não se pode apresentar como fácil o que é intrinsecamente difícil" (Azanha, 1978, p. XVIII).

Em dezembro de 1979, foi publicado na *Revista da Faculdade de Educação* o artigo intitulado "Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista". Esse artigo foi, a meu ver, um marco na obra de Azanha e uma baliza do debate pedagógico brasileiro. Ali o autor indagava o próprio significado da ideia de democracia quando aplicada a fenômenos educacionais. O que quer dizer democracia no que toca a questões de ensino? Seria uma prática pedagógica de valorização das escolhas e das atividades espontâneas dos alunos – portanto, interior às salas de aula? Ou democracia seria a ampliação das oportunidades de acesso à escolarização? Azanha recorda o exemplo da Reforma Sampaio Dória, cuja determinação mais polêmica foi exatamente a de

reorganizar o ensino primário, de modo que a obrigatoriedade passasse dos 7 para os 9 anos, com os "programas concentrados e o ensino primário reduzido para 2 anos" (Azanha, 1979, p. 97). Tal opção teria sido a alternativa encontrada por Dória para colocar todas as crianças na escola. A Reforma paulista de 1920 foi criticada com veemência tanto por seus contemporâneos quanto por futuros analistas como um momento de rebaixamento da qualidade de ensino. Azanha destaca que as críticas feitas à Reforma de 1920 eram imbuídas de um zelo pedagógico que obstruía a análise política acerca do tema. Retomando o próprio argumento que Sampaio Dória usara na altura, destaca que "não se democratiza uma instituição pública como a escola, sem que ela alcance a todos" (Azanha, 1979, p. 98). Tal observação – comenta o autor –, ainda que pareça trivial, "causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino" (Azanha, 1979, p. 98), educadores esses que rejeitavam integralmente o que supunham ser uma "escola aligeirada".

Azanha compara o embate político-pedagógico ocorrido por ocasião da Reforma de Sampaio Dória com as críticas enfrentadas, mais de cinquenta anos depois, pela Administração de Ulhoa Cintra, secretário da Educação paulista entre 1967 e 1970. A equipe de Ulhoa Cintra – na qual o próprio Azanha protagonizava o lugar de chefe de gabinete – decidiu que havia necessidade de se expandir o ensino ginasial e que isso só poderia ser feito se fossem minimizadas as exigências do Exame de Admissão. Para tanto, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo unificou e reduziu as exigências desses exames – que eram, em nível federal, obrigatórios como critério para avaliação dos alunos do então 4º ano primário para o 1º ginasial. O exame de admissão era, na época, uma barreira que obstaculizava a muitos a progressão no sistema escolar. Nos termos do autor, era um "ponto de estrangulamento" (Azanha, 1979, p. 99). Mais uma vez – continua Azanha no artigo de 1979 – cuidados pedagógicos militantes teriam vindo à tona, sempre contrários à democratização do ensino. Novamente, educadores exasperados rejeitaram a medida

que ampliaria as vagas no ginasial: "fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intra-curso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar" (Azanha, 1979, p. 100)[3].

A democratização de ensino como procedimento interno às práticas institucionais sempre foi plataforma sedutora para o campo pedagógico. Parte-se da crença de que, democratizada a escola, poder-se-á forjar uma sociedade de maior qualidade democrática, como se a escola fosse uma sociedade em miniatura na qual houvesse o ensaio da vida adulta. Tal crença é apontada por Azanha como ingênua, especialmente em virtude da inexistência de registros históricos que atestem regimes democráticos que tenham sido precedidos por "esforços democratizantes na esfera do ensino" (Azanha, 1979, p. 104). Isso significa dizer – continua o autor – que a prática da liberdade dentro da escola, por interessante que ela possa vir a ser, não constitui elemento suficiente para a formação de uma sociedade democrática. Formar crianças em democracia não é condição satisfatória para "a formação de personalidades aptas à prática da liberdade política" (Azanha, 1979, p. 104). Não se pode deixar de admirar o tom sarcástico com que Azanha descortina o problema, demolindo o senso comum do

[3] Aliás, quanto a isso, a coerência do autor é inequívoca: ainda em 1969, em texto intitulado *Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo,* apresentado na "IV Conferência Nacional de Educação", Azanha já observava, a propósito das medidas tomadas na gestão Ulhoa Cintra, que a crítica ligeira que acusava um suposto "rebaixamento do ensino" tinha por referência uma "visão distorcida e aristocrática" (Azanha, 1987, p. 96) das questões escolares, defendendo, ainda que não confessadamente, um "ensino de classe destinado a uma classe" (Azanha, 1987, p. 96). Desde aquele primeiro momento de sua produção, debruçou-se sobre a impropriedade analítica de se avaliar a qualidade de ensino mediante abordagem comparativa, na qual são mesclados passado e presente, sem considerar as inflexões que foram feitas no trajeto relativo à população escolar. Não daria mais, argumentava o Azanha de 1969, para justificar a "permanência de um padrão de ensino concebido para uma parcela da população intelectual ou economicamente privilegiada" (Azanha, 1987, p. 97).

discurso pedagógico e tomando a contramão das convicções partilhadas pelos principais teóricos da pedagogia daquele tempo. Nesse sentido, adverte para o fato de que o crédito conferido às vivências da liberdade na sala de aula pode se traduzir apenas em um

> simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que sub-repticiamente condicionada e dirigida por objetivos educacionais, no fundo, é um faz de conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado. O jogo de forças e de interesses que move a vida política é irreproduzível no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mesma coisa que associa ou separa os homens na situação política. Ao se pretender democratizar internamente a escola, talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula. (Azanha, 1979, p. 105).

Azanha conclui argumentando que o tema da democratização de ensino, antes de se constituir como questão pedagógica, é um problema político – e assim deve ser compreendido. Portanto, não se democratiza a escola quando ela é pensada apenas para alguns, quando ela é projetada para excluir de seu sistema seriado uma parcela da população que constitui seu potencial público. Sem que todas as crianças e adolescentes cheguem à escola, permaneçam nela e aprendam, não faz qualquer sentido invocar bandeiras de democracia como liberdade interna da vida escolar. Professor que sempre foi, não subestima, contudo, o poder e o vigor da vida escolar, dos usos cotidianos, das rotinas, dos fazeres e deveres, enfim, de todo o ritual que compõe a forma de ser escola.

Quando foi chefe de gabinete do secretário de Educação Paulo de Tarso, no início do Governo Montoro, em 1983, Azanha redigiu

aquele que ficou conhecido, logo a seguir, como o *Documento de Trabalho nº 1*, cujo título de fato era *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Esse documento, cujo principal efeito concreto foi o de estabelecer nas políticas curriculares das Escolas Estaduais Paulistas o Ciclo Básico, valia-se claramente de argumentos que marcaram a história de vida do educador. Suas palavras são de uma atualidade atordoante:

> É claro que se pode contra-argumentar dizendo que, se o ensino público brasileiro já não era bom, acabou piorando com a desastrada expansão dos últimos quinze anos. A réplica a esse contra-argumento é banal e pode ser formulada, novamente, por uma questão: piorou para quem? E a resposta honesta só poderá ser a de que a piora apenas atingiu àqueles que tinham acesso à escassa escola pública brasileira, isto é, a diminuta parcela de privilegiados, membros do 'patriciado' brasileiro. O restante, a imensa maioria do povo brasileiro, não tinha escola. Então, para os desatendidos, a escola que veio, mesmo ruim, foi uma melhoria. [..] É preciso melhorar a qualidade do ensino público, mas sob nenhum pretexto podemos sonegá-lo à grande maioria. (Azanha, 1983, p. 3-4).

No mesmo documento, Azanha defenderia outra de suas bandeiras: a perspectiva irredutível de autonomia das escolas. Para ele, qualquer plano de ensino – e isso vinha registrado no *Documento n.º 1* da Secretaria de Educação – deve partir, antes de tudo, da democratização do acesso. Nesse sentido, o texto sublinha (literalmente) o que segue: "a questão da melhoria do ensino não é mais simples questão técnica, mas, sobretudo, de alto interesse público" (Azanha, 1983, p. 4). Para o autor, os problemas cotidianos das escolas não se equacionam por receitas metodológicas, tampouco por cursos de atualização curricular. Ele compreende que cada escola vive uma realidade toda sua e o ponto de partida de qualquer esforço de melhoria do ensino terá de ser ancorado na especificidade do fato escolar. Cada escola deveria, portanto, ter seu

próprio projeto de melhoria do ensino. E será na escola e pela escola que serão resolvidos os eventuais problemas pedagógicos e humanos que venham a ocorrer na instituição. Pelo mesmo motivo, o documento arrisca:

> Em face desse quadro, a ação de órgãos centrais da Secretaria da Educação deve ser definida não em função de planos de melhoria gerais e abstratos a serem impostos a toda a rede de escolas, mas dirigida exclusivamente à criação de condições de sustentação e apoio ao auto-esforço insubstituível de cada escola na busca de superação das suas deficiências. Para essa sustentação e apoio, não só os órgãos da Secretaria da Educação devem ser mobilizados, mas todos os recursos pessoais e institucionais da comunidade, de modo que, numa ação conjunta com a escola, sejam identificados e enfrentados os obstáculos que embaraçam a ação educativa. (Azanha, 1983, p. 5-6).

Cultura escolar como programa de investigação

Azanha é pioneiro ao publicar na *Revista USP: dossiê educação* o artigo *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas* (Azanha, 1990/1991). Ali ele demonstrou que a "cultura escolar" – como categoria de análise – seria uma possível ferramenta operatória para a compreensão dos usos e dos costumes da escola (Boto, 2004; Vidal, 2005). O estudo da cultura escolar requer a reconstituição de modos de ser e de dinâmicas do agir quando, por exemplo, os professores ensinam uns aos outros; quando o professor sistematiza no caderno seu plano de aula; quando o aluno registra no diário a lição a ser feita para o dia seguinte; quando o professor envia o aluno à diretoria para "conversar com o diretor". Há um repertório de saber escolar não codificado pelos padrões clássicos do conhecimento científico. Há uma disposição na escola que possibilita a organização de experiências e de rituais que constituem o que Azanha nomeou de "cultura escolar"'. Esta corresponde, pois, à conjugação entre conhecimento teórico

e conhecimento adquirido nas práticas internas à instituição, o que envolverá saberes, valores e modos de agir. Há uma relação trançada nas atitudes de professores perante alunos, dos alunos com seus colegas, dos professores uns com os outros – e de todos pela busca do conhecimento. Azanha tinha a plena convicção de que existe um campo de saber escolar não codificado pelos padrões clássicos do conhecimento científico. Afirma ele:

> O que interessa é descrever as 'as práticas escolares e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos e procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares, etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação. (...) Embora não se aplique à escola o conceito de 'instituição total', é inegável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um 'precipitado da história'. Nesses termos, é inviável compreender a crise da escola pelos seus 'resultados objetivos' sem um esforço preliminar de adentramento da cultura própria que historicamente se desenvolveu". (Azanha,1990/1991, p. 67).

Pode-se dizer que o conhecimento que a escola transmite é uma reinvenção do conhecimento científico, já que a instituição não apenas reproduz, mas reinventa o saber em sua vida cotidiana. No itinerário do ensino, há uma tarefa intencional que supõe o repertório do professor e o modo como ele se apropria do acervo cultural (Azanha,1990/1991, p. 69). Naquela oportunidade, Azanha traçava um alerta e desenhava uma plataforma para futuras pesquisas relativas à construção daquilo que Lakatos identificaria como "programa de investigação científica" (Lakatos, 1998, p. 90):

> Esse esforço só será possível por meio de um amplo conjunto de

> investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que decorrem do ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas. Esses estudos deveriam não apenas descrever essas práticas num certo momento como também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência. Do conjunto desses estudos, cujo propósito seria um mapeamento cultural da escola, teríamos a possibilidade de chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional que não se limitem a referi-la a esta ou àquela variável, mas que busquem compreendê-la na sua dimensão histórico-social. (Azanha, 1990/1991, p. 67-68).

O educador conclui o raciocínio destacando que esse "mapeamento cultural da escola", por sua complexidade, teria de ser desdobrado em projetos de investigação estrategicamente delineados. Isso exigiria, nas palavras do autor, um "amplo programa de investigação" (Azanha, 1990/1991, p. 68). De certa maneira, o pesquisador indicava ali, aos novos investigadores, a fertilidade de um território de pesquisas. Ressaltava, nesse âmbito, a necessidade de construção de equipes de investigação debruçadas sobre esse espaço comum. Fazia isso em uma época em que a tradição de pesquisas nas ciências humanas havia desembocado em parâmetros extremamente individuais de ação. Azanha sublinha – como já assinalou José Sérgio Fonseca de Carvalho (2010) – que um espaço privilegiado para ocorrer a formação do professor era exatamente a escola. A vida escolar – com seu conhecimento, seus valores e seus ritos – possui uma lógica que só será decifrada pela pertença. Viver a escolarização, em seu dia a dia, proporciona o domínio progressivo de saberes não codificados e pouco conhecidos, já que não vêm expressos em linguagem sistemática. Paralelamente a esses saberes, a escola dialoga com um acervo cultural recebido. Mas, ao dialogar com a herança desse acervo, transforma-o. No limite, "a formação do professor e o seu próprio aperfeiçoamento completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no

ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com teorias pedagógicas" (Azanha, 1990/1991, p. 68).

Estudo do cotidiano para conhecimento de usos e costumes

Os trabalhos de José Mário Pires Azanha publicados nos anos 90 caminham para a defesa do estudo do cotidiano escolar como opção analítica para apreensão das práticas internas à escolarização. Sua tese de livre-docência sobre o cotidiano escolar, intitulada *Uma idéia de pesquisa educacional* (publicada em livro pela Edusp), obteve ressonância e desdobramentos teórico-metodológicos em inúmeros trabalhos de gerações posteriores. A questão central norteadora dessa pesquisa traduz-se pela problematização das relações entre os suportes conceituais que dirigem a pesquisa sobre a escola e a realidade operada por tais eixos analíticos. O autor insiste na perspectiva segundo a qual é necessário ao investigador sempre ter em mente que há pressupostos teóricos e conceituais (explícitos ou inconscientes) que dirigem a observação, e que deverão conduzir, com argúcia analítica, a interpretação dos fatos. No entanto, a pressuposição não poderá trair a realidade. Se a realidade não combinar com o pressuposto teórico, ela não poderá ser modificada. É muito delicada a fronteira que delimita pressupostos e observação empírica na pesquisa educacional.

Azanha destaca, preliminarmente, a ausência de conhecimento sobre aquilo que as escolas fazem e sobre aquilo que fizeram no passado. Não haveria qualquer compreensão de como ocorrem, no interior das práticas de aula, as formas de ensinar e as estratégias de aprender. A vida escolar – Azanha insiste nisso – situa-se como a grande desconhecida das pesquisas educacionais. Diz o autor que "desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral" (Azanha, 1992, p. 58). Sucede – continua ele – que a simples lembrança ou mesmo as obras de arte não constituem fontes suficientes para aferir a "constituição de um saber sistemático

sobre a educação de uma determinada época, podendo no máximo oferecer pistas e subsídios para investigações específicas, mas não substituí-las" (Azanha, 1992, p. 58). A meu ver, ao chamar a atenção dos pesquisadores da História da Educação, o pensamento de Azanha muito contribuiu para que, na década de 90 que ali se iniciava, passasse a ser construída forte tendência para estudos concernentes ao que, desde então, passou a ser identificado por cultura escolar[4]. Nos termos do autor, os referenciais vigentes que norteavam os pesquisadores da área, até então excessivamente ocupados em traçar grandes quadros teóricos e contextualizações de ordem política e econômica, não se mostravam capazes de apreender aquilo que seria essencial: os usos e os costumes. Como, porém, capturar o dia a dia, as rotinas e as práticas cotidianas? – pergunta o autor sobre esse cotidiano ausente da História da Educação:

> Por exemplo, há seqüências fixas nas atividades escolares ao longo do dia? Por que e como foram estabelecidas? O que se costuma fazer na primeira aula de alfabetização? Como se alfabetizava no final do Império? E há dez anos, vinte, quarenta anos atrás? Quais as diferenças que ocorreram ao longo dos anos? Como são feitas as reuniões pedagógicas? E o registro das atividades de ensino, como evoluiu de 1930 para cá? Etc.". (Azanha, 1992, p. 58)[5].

Em *Uma ideia de pesquisa educacional*, Azanha postula o estudo da vida cotidiana da escola como opção analítica e ferramenta de

---

[4] Como recorda Diana Vidal, o pensamento de Azanha, sob tal aspecto, condiz com uma tendência internacional para a valorização dos estudos pautados pela busca de compreensão do "inventário das práticas escolares" (Vidal, 2005, p. 46).

[5] "A nossa história da educação, no que diz respeito à vida cotidiana, é um território indevassado e, com relação a muitos períodos anteriores, talvez já seja definitivamente indevassável. No entanto, todos sabemos que o conhecimento histórico da educação de uma época não se esgota pelo conhecimento das idéias que a agitaram ou das leis e outras regulamentações que se fixaram" (Azanha, 1992, p. 59).

método para se apreender práticas, modos de agir e rituais escolares. Considera ser necessário conferir atenção aos pequenos gestos e prosaicos episódios ocorridos no dia a dia das instituições, sem os quais não poderemos compreendê-las. Ressalta, porém, que isso não significa um mero registro de trivialidades, posto que é preciso conferir significado a esse cotidiano. Para o estudioso, a vida cotidiana não se reduz ao local ou ao individual. O estudo do cotidiano precisará voltar-se para a compreensão do uso comum, daquilo que tem potência para ser generalizado. Tanto para indagar o passado quanto para compreender a escola presente, o estudo da vida cotidiana – como "uma idéia de pesquisa educacional" – supõe conferir atenção a "pequenos episódios sem cor, marcados pela monotonia das repetições" (Azanha, 1992, p. 62). Mais do que isso – como bem observa José Sérgio Fonseca de Carvalho –, o foco na escolarização pelo estudo das práticas não deverá, de acordo com o pensamento de Azanha, atomizar objetos. O estudo da vida cotidiana, nesse sentido, é muito mais do que o estudo do professor, do aluno e do livro didático, já que situações concretas determinam as práticas. Por tal argumento, continua Carvalho: "somente na medida em que formos capazes de apreender as relações entre eles poderemos iluminar esses aspectos do cotidiano escolar" (Carvalho, 2010, p. 79).

A crítica estabelecida em *Uma ideia de pesquisa educacional* incide basicamente sobre três realidades: o "abstracionismo pedagógico"; os "roteiros metodológicos" do ensino; o "problema do universal" na ciência.

A categoria operatória "abstracionismo pedagógico" remete a uma faceta generalizante do discurso pedagógico que tende a identificar características universais que, por pressuposto, poderiam aclarar a compreensão de uma dada faceta da realidade escolar, esta circunscrita pelo espaço e pelo tempo. Ao analisar a produção teórica no campo da educação, Azanha verifica que muitas das asserções sobre a escola, sobre o professor e sobre o processo pedagógico, de maneira geral, poderiam ser situadas em qualquer realidade, em qualquer época,

em qualquer lugar. Ou seja, a circunstância pretensamente descrita torna-se atravancada nas "determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a princípios ou leis gerais que, na sua abrangência abstrata, seriam aparentemente suficientes para dar conta das situações focalizadas" (Azanha, 1992, p. 42). A tendência à generalidade abstrata, para o autor, leva a que se perca a riqueza da realidade – em sua diversidade, em seu movimento e dinâmica. As conclusões desse tipo, invariavelmente, levarão ao erro.

O conceito regulador sugerido pela expressão "roteiros metodológicos" – indicadores, em princípio, de caminhos do ensino – é, também, para Azanha, um grave problema que conduz mal a direção das pesquisas em educação. A acepção de método levaria a supor a possibilidade de traçar regularidades na ação para a garantia do sucesso. Só que "não há métodos para inventar idéias" (Azanha, 1992, p. 79). Lembrando Montaigne, Azanha adverte: "assim como as bússolas são inúteis a quem não escolheu o seu porto de destino, também os roteiros metodológicos são ilusórios a quem não definiu uma perspectiva teórica para estudo da realidade" (Azanha, 1992, p. 78). Ao dizer isso, o pesquisador se coloca exatamente na contramão das principais correntes teóricas no campo do ensino-aprendizado. Enfrenta, com determinação, o grande paradigma da Didática – que muitos supõem ser o coração dos estudos pedagógicos.

Ao denunciar o "abstracionismo pedagógico", ao recusar a ilusão didática dos "roteiros metodológicos", será que Azanha então recusa a possibilidade de se pensar o tema da universalidade na produção do conhecimento? A resposta é não. Acerca do "problema do universal", o autor destaca que o saber científico, "qualquer que seja a concepção que se tenha dele, visa sempre ao universal" (Azanha, 1992, p. 104). Partir da especificidade e da concretude do objeto deverá ser uma maneira de se aproximar daquilo que, no limite, é a busca de uma totalidade. Isso possibilita dizer – pelas palavras do autor – o seguinte: "a cotidianidade é, pois, a própria concretude da vida cotidiana porque, historicamente sedimentada, corresponde a modos relativamente estáveis de reagir a

condições concretas de existência" (Azanha, 1992, p. 119). O estudo do cotidiano permitirá capturar regularidades. Antes de saber como transformar a escola, é preciso saber o que, nela, precisa ser transformado. Qual é, nesse sentido, a diferença entre duas escolas, próximas pela região e pela clientela, que possuem qualidade de ensino diferenciada? Por que uma escola é, reconhecidamente, melhor organizada do que a outra? Por que alunos de uma determinada professora costumam aprender mais do que os colegas da classe do lado, dirigida por outra professora? O que esta, que ensina bem, faz diferente daquela, que dizem ensinar mal? Pela fugacidade do cotidiano, torna-se possível dirigir o olhar da observação, mapear tendências, indicar regularidades, construir categorias analíticas e diferenciá-las de tudo o que possa ser compreendido apenas como "mescla de elementos puramente casuais, inesperados, imprevisíveis" (Azanha, 1992, p. 119).

O universal, como na etnologia, nos estudos do cotidiano, emerge do recurso ao particular. Azanha adverte, contudo, para a necessidade do distanciamento. Estar imerso na vida cotidiana não é condição suficiente para compreendê-la. Para o autor, as "representações espontâneas da realidade" trazem apenas o que ele considera ser pseudoevidências. É preciso distanciar-se para poder enxergar. Do contrário, é como se o investigador permanecesse por detrás de um véu. Considera o pesquisador que "o descerramento do véu só é possível a partir de uma perspectiva histórica que, exatamente por ser histórica, conflita frontalmente com uma visão essencialista da ciência" (Azanha, 1992, p. 123). A partição da realidade exigida pelo estudo da vida cotidiana poderá contar com o recurso a Weber (1982) no que se refere à construção de "tipos ideais"[6], capazes de conferir

---

[6] Weber descreve o conceito de tipo-ideal com as seguintes palavras: "trata-se de um quadro de pensamento, e não da realidade histórica, e muito menos da realidade autêntica, e não serve de esquema no qual se pudesse incluir a realidade à maneira de exemplar. Tem antes o significado de um conceito limite puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada. Tais conceitos são configurações nas quais construímos relações,

generalidade aos fenômenos localizados na especificidade do real investigado (Azanha, 1992, p. 121).

Nas trilhas de José Mário Pires Azanha

A ignorância do saber pedagógico ocorre – de acordo com a perspectiva de Azanha – em virtude fundamentalmente do desconhecimento das rotinas da vida cotidiana escolar. Sugere o autor que "nessa lacuna possa estar a raiz de parte dos desacertos e dos equívocos que compõem o nosso saber pedagógico" (Azanha, 1992, p. 61). O autor recomenda, para futuros pesquisadores, "o escrutínio no nível microscópico do dia-a-dia escolar" (Azanha, 1992, p. 61). Isso requererá averiguar "rotinas não documentadas" (Azanha, 1992, p. 59), descrever e fugir de um "dedutivismo inapropriado e que apenas pode produzir discursos ideológicos pretensamente explicativos" (Azanha, 1992, p. 61).

Se remetermos esse pensamento para os dias atuais, certamente constataremos que Azanha antecipou a resposta a todos que recriminam abstratamente a escola brasileira, tendo por princípio considerações sobre um suposto padrão de qualidade em algum lugar e em algum tempo existentes. A crítica que se tem feito à escola brasileira por parte de setores do empresariado, dos meios de comunicação de massa e de setores representativos da sociedade civil remete ao juízo de que o sistema educacional está em crise por duas razões: a primeira delas retoma a velha ideia segundo a qual teria havido um inaceitável rebaixamento dos padrões de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; já a segunda reside na percepção de uma suposta incapacidade dos professores para ensinar. Mais do que isso, comenta-se que os professores não sabem ensinar porque as Faculdades de Educação se furtam a ensinar o que tais observadores julgam essencial,

---

pela utilização da categoria da possibilidade objetiva, que a nossa imaginação, formada e orientada segundo a realidade, julga adequadas". (WEBER, 1979, p. 105).

ou seja, ensinar a ensinar. Lida-se com a questão como se houvesse um receituário expresso em algum compêndio capaz de ensinar alguém a ensinar a qualquer pessoa qualquer matéria sob quaisquer circunstâncias... Infelizmente, qualquer professor, por principiante que seja, sabe que as coisas não funcionam desse modo. A escola brasileira só irá melhorar quando for conhecida por dentro. Essa lição Azanha nos deixou:

> Que é *aluno reprovado*? Esta entidade (cuja presença maciça nas estatísticas constitui evidência da crise escolar) é fruto de práticas escolares cuja formação, transformação e correlatos podem passar despercebidos. *Ser reprovado* não é a mesma coisa que *ter oito anos*. Contudo, se tivéssemos de explicar a um marciano o que significa *ter oito anos*, recorreríamos à descrição de como esse estado é fruto de sucessivos estados anteriores e de determinados correlatos sem os quais *ter oito anos* seria uma expressão vazia. Sem fazer algo semelhante, como atribuir significado à expressão *ser reprovado*? O predicado *ser reprovado* não existe a não ser pelas práticas que o produziram. Nessa perspectiva, descrever a escola é descrever a formação dessas práticas e dos seus correlatos. (Azanha, 1990/1991, p. 66).

Afinal, é preciso sempre lembrar que as práticas escolares não são obra da natureza. Nem padrões curriculares o são. Se a escola de hoje ensina mais devagar do que a escola antiga, esse não é um indicador suficiente para validar qualquer crítica que se venha a fazer às práticas escolares. Se pretendermos atuar no plano da transformação de usos e de costumes rituais, é necessário respeitá-los e considerá-los como fatores de produção e constituição de um determinado território de cultura que tem na escola seu princípio gerador. Sem respeito à cultura escolar naquilo que, de fato, ela representa, nenhum esforço de mudança poderá ter êxito. Qualquer mudança precisará partir do reconhecimento. Mas, para se reconhecer, é necessário conhecer. Não se pode dizer que hoje, como há vinte anos, as práticas escolares

não sejam objeto das pesquisas em educação. Mas, será que, de fato, conseguimos enxergar aquilo que observamos? Como descrever o cotidiano sem averiguar as minúcias de suas insignificâncias? Como resistir à força que o discurso sobre os métodos possui nesta época de novas tecnologias? Quais seriam as ferramentas conceituais com que se construirá essa abordagem dos rituais escolares? Finalmente, qual será o papel da teoria na transformação das realidades escolares? Para responder a tais indagações e, para além delas, avaliar a pesquisa educacional brasileira, a obra de Azanha constitui referência teórica e orientação de método. Os jovens pesquisadores sentir-se-ão desafiados.

Referências

ALAIN, Émile Chartier. *Reflexões sobre a educação*. Trad. São Paulo: Saraiva, 1978.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A título de apresentação. *Educação e Pesquisa,* v. 3, n. 2, p. 345-347, maio/ago., 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p.1039-66, out. 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Alain ou a pedagogia da dificuldade. In: ALAIN, Émile Chartier. *Reflexões sobre a educação*. Trad. São Paulo: Saraiva, 1978. p. VII-XXV.

AZANHA, José Mário Pires. Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. In: AZANHA, José Mário Pires. *Educação:* alguns escritos. São Paulo: Editora Nacional, 1987. p. 82-104. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escola brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP: dossiê educação*, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev. 1990/1991.

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 5, n. ½, p. 93-107, 1979.

AZANHA, José Mário Pires. *Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria* (Documento de Trabalho n. 1). São Paulo: Governo Democrático de São Paulo/Secretaria de Estado da Educação, 1983.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação*: alguns escritos. Coleção Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação*: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. *Experimentação educacional*: uma contribuição para sua análise. São Paulo: Edart, 1974.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 5, n. ½, p. 77-91, 1979.

BOBBIO, Norberto. Intelectuais. In: BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder*. São Paulo: Unesp, 1997.

BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, memória, história:* possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2004, p. 473-520.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Democratização do ensino revisitado. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *José Mário Pires Azanha*. Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CHALMERS, A. F. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense,1993, p. 23-45.

CHARTIER, Anne Marie. *Les faires ordinaires de la classe:* un enjeu pour la recherche et pour la formation. [Mimeografado]. FEUSP, 1995.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo; figuras da tradição:* o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Unesp, 2002.

CURY, Ariam José Ferreira de Castilho. *Azanha e a democratização do acesso ao ensino (1967-1970)*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FOUREZ, Gerard. *A construção das ciências:* introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Unesp, 1995.

GORDO, Nívia. *História da Escola de Aplicação da FEUSP:* a contribuição de José Mário Pires Azanha. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro/São Paulo: Zahar/Edusp, 1980.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LAKATOS, Imre. *História da ciência e suas reconstruções racionais*. Lisboa: Edições 70, 1998.

LIMA, Raymundo de. *A educação no Brasil:* o pensamento e a atuação de José Mário Pires Azanha. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: NAGLE, Jorge. *Educação e Linguagem*. São Paulo: Edart, 1976.

PAULINO, Clóvis Edmar. *José Mário Pires Azanha*: uma introdução a suas idéias no campo educacional. 70f. Monografia (TCC em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAULINO, Clóvis Edmar. *José Mário Pires Azanha*: uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro (políticas públicas e práticas escolares). 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

POPPER, K. Colocação de alguns problemas fundamentais. In: POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1994.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo/Livraria Saraiva, 1974.

SOARES, Magda Becker. A linguagem didática. In: NAGLE, Jorge (Org.). *Educação e linguagem*. São Paulo: Edart, 1976.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares:* estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. *Ensaios de Sociologia*. 5. ed. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982.

WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. In: COHN, Gabriel (Org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 1979.

Sobre o livro

Formato	15cm x 21cm
Tipologia	Adobe Caslon Pro
Papel	Pólen 80 g

Os autores aqui reunidos compreendem que a história do pensamento pedagógico, sob a chave da interpretação das ideias e das teorias educacionais, ainda tem algo a dizer à Pedagogia. Sabe-se que os modos de ser e de atuar na escola e na família são ancorados por um conjunto de teorias e de interpretações pedagógicas passíveis de serem delineados à luz da trajetória que compõe a obra de inúmeros autores do território pedagógico. Beber nessas fontes inequivocamente supõe compartilhar com elas algumas de suas indagações. Significa, mais do que isso, buscar compreender as maneiras pelas quais as questões intelectuais que interrogaram a educação em tempos passados foram por nós interpeladas em momentos posteriores. Sob tal perspectiva, cabe perguntar: que tipo de legado possuímos hoje do movimento de ideias e de práticas educativas que deram lugar às maneiras e aos formatos de nossos modos de ser escola?